



Pasanen Henriikka

Positiivisen pedagogiikan näkökulma opetukseen integroituun liikuntaan yläkoulun kielten
opetuksessa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Positiivisen pedagogiikan näkökulma opetukseen integroituun liikuntaan yläkoulun kielten opetuksessa (Pasanen Henriikka)

Pro gradu -tutkielma, 72 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2020

Positiivisen pedagogiikan avulla voidaan lisätä oppilaiden hyvinvointia koulussa ja vapaa-ajalla. Se huomioi pedagogisessa toiminnassa yksilöiden vahvuudet, myönteiset tunteet sekä aktiivisen toimijuuden. Toiminnalliset opetusmenetelmät ja opetukseen integroitu liikunta tarjoavat mahdollisuuden lisätä oppilaiden päivittäistä fyysistä aktiivisuutta. Opetukseen integroidun liikunnan on todettu tukevan oppilaiden aktiivista toimintaa, mikä tehostaa heidän oppimistaan.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan, millaisena opetukseen integroitu liikunta näyttäytyy yläkoulun äidinkielen, toisen kielen ja vieraiden kielten opetuksessa positiivisen pedagogiikan näkökulmasta. Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten opetukseen integroitu liikunta tukee positiivista pedagogiikkaa. Lisäksi tavoitteena on tutkia, millaisia oppilaan luonteenvahvuuksia opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan kehittää.

Tutkimusaineisto on kerätty Oppimista liikkumalla -hankkeessa järjestetyssä opettajien täydennyskoulutustapahtumassa. Tutkimusaineisto koostuu yhdestä videoidusta toiminnallisten opetusideoiden esittelystä ja neljästä nauhoitetusta tutkimuskeskustelusta. Tutkimusjoukkoon kuuluu yhteensä kymmenen Pohjois-Pohjanmaan yläkoulujen äidinkielen, toisen kielen ja vieraiden kielten opettajaa (n=10). Tutkimus on toteutettu laadullisen tutkimuksen menetelmiä hyödyntäen. Tutkimusaineistot on analysoitu teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustulokset osoittavat, että opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan tukea oppilaiden aktiivista toimijuutta, myönteisen toimintakulttuurin kehittymistä ja hyvinvoinnin PERMA-teorian kaikkia elementtejä. Lisäksi opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan kehittää oppilaiden luonteenvahvuuksia kaikilla hyvealueilla. Tutkimuksen johtopäätöksenä on, että liikuntaa opetukseen integroivat opetusmenetelmät tukevat positiivisen pedagogiikan tavoitteiden saavuttamista. Erityisesti opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan tukea myönteisten tunteiden, aktiivisen toimijuuden ja ihmissuhteiden kehittymistä.

Avainsanat: toiminnallisuus, opetukseen integroitu liikunta, kielten opetus, positiivinen pedagogiikka, luonteenvahvuudet

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Toiminnallisten opetusmenetelmien lähtökohtia	8
2.1	Konstruktivistinen oppimiskäsitys	10
2.2	Oppimistyyli	11
2.3	Opetukseen integroitu liikunta	12
3	Kielten opettamisen perusteita	16
3.1	Kielen oppimisen peruskäsitteet	18
3.2	Tavoitteena kielitaito	19
3.3	Liikuntaa hyödyntävä kielten opetus	22
4	Positiivinen pedagogiikka	24
4.1	Luonteenvahvuudet	26
4.2	PERMA -teoria	31
4.3	Positiivisen pedagogiikan menetelmät	34
5	Tutkimuksen toteutus	36
5.1	Aineiston keruu	37
5.2	Aineiston analyysi	39
6	Tutkimustulokset	49
6.1	Opetukseen integroitu liikunta edistää aktiivista toimijuutta sekä myönteistä toimintakulttuuria	49
6.2	Opetukseen integroitu liikunta tukee oppilaan hyvinvointia	54
6.2.1	<i>Myönteiset tunteet</i>	54
6.2.2	<i>Sitoutuminen</i>	56
6.2.3	<i>Ihmissuhteet</i>	58
6.2.4	<i>Merkityksellisyys ja saavuttaminen</i>	59
6.3	Opetukseen integroitu liikunta kehittää luonteenvahvuuksia	61
6.3.1	<i>Viisaus ja tieto</i>	61
6.3.2	<i>Rohkeus</i>	63
6.3.3	<i>Inhimillisuus</i>	64
6.3.4	<i>Oikeudenmukaisuus</i>	65
6.3.5	<i>Kohtuullisuus</i>	66
6.3.6	<i>Henkisyys</i>	66
7	Pohdinta	68
7.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	68
7.2	Johtopäätökset	71
7.2.1	<i>Myönteisyyden tukeminen</i>	72

7.2.2	<i>Ryhmässä työskentelyn kehittäminen</i>	73
7.2.3	<i>Aktiivisen toimijuuden ja osallisuuden edistäminen.....</i>	74
7.3	Lopuksi	75
Lähteet		77
Liitteet		

1 Johdanto

Lapset ja nuoret liikkuvat liian vähän verrattuna annettuihin liikuntasuosituksiin. Vuoden 2018 LIITU-tutkimuksen mukaan 13-vuotiaista kolmannes liikkuu liikuntasuosituksen mukaisesti, kun taas 15-vuotiaista vain viidennes. (Kokko ym. 2019, 18.) Lasten ja nuorten liikkumattomuuden lisäksi osa oppilaista kärsii oppimismotivaation puutteesta (Salo 2017, 9). Huhtikuussa 2015 Yle Uutisten verkkosivuilla käytiin keskustelua siitä, kuinka kieliä tulisi opettaa koulussa. Keskustelu herätti paljon värikkäitä mielipiteitä, jotka pohjautuivat uutisoituun tutkimushankkeeseen, jossa kartoitettiin päiväkotikäisten lasten kielikäsityksiä. Verkkokeskusteluissa nousi esille muun muassa virheiden pelko kieliä puhuessa ja kirjoista kieliopin ulkoa opettelu. (Miettinen 2015.) Edellä mainittujen ajankohtaisten näkökulmien ohella oma kiinnostukseni aihetta kohtaan kumpuaa kandidaatin tutkielmastani, jossa käsittelen positiivisen pedagogiikan yhteyksiä lasten ja nuorten liikuntamotivaatioon.

Positiivinen pedagogiikka tarjoaa ratkaisun ongelmakeskeiseen lähestymistapaan sekä puutteiden ja virheiden korjaamiseen kouluissa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 17–20). Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, joka pohjautuu positiivisen psykologiaan (Lankinen 2015, 43). Positiivisessa pedagogiikassa yksilö toimii aktiivisena toimijana ja on osallisena omassa toimintaympäristössään (Kumpulainen ym. 2014a, 16; Seligman & Csíkszentmihályi 2015, 5). Tämä pedagoginen suuntaus huomioi yksilön myönteiset tunteet sekä vahvuudet (Seligman & Csíkszentmihályi 2015, 5). Lisäksi kasvatustoiminnassa korostetaan sosiaalisten suhteiden sekä yhteisön merkitystä oppimisprosessin osana (Wenger 1998, 187).

Oppitunneille integroitu liikunta sen sijaan mahdollistaa oppilaiden päivittäisen fyysisen aktiivisuuden lisäämisen ja tauottaa yhtäjaksoista istumista (Grieco ym. 2016, 98). Kouluissa opetukseen integroitua liikuntaa voidaan toteuttaa erilaisten toiminnallisten opetusmenetelmien avulla (Kantomaa ym. 2018, 11). Liikettä hyödyntävien työtapojen avulla voidaan maksimoida oppilaiden oppimismahdollisuudet (Grieco ym. 2016 9; Schmidt ym. 2019, 21). Liikunnalla on useita edistäviä vaikutuksia oppimisen eri osa-alueilla kuten aivojen rakenteessa ja toiminnassa sekä motorisissa ja sosiaalisissa taidoissa (Syväoja ym. 2012, 21). Opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan tukea oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja muita ryhmän kehittämisessä tarvittavia taitoja (Kataja, Liukkonen & Jaakkola 2016, 33). Useat oppilaat nauttivat myös oppimisesta enemmän, kun opetukseen integroidaan liikuntaa, verrattuna passiivisempaan paikalla istuvaan opetukseen (Donnelly & Lambourne 2011, 540; Schmidt ym. 2009, 21). Tässä

tutkimuksessa tarkoitetaan toiminnallisilla työtavoilla nimenomaan opetukseen integroitua liikuntaa hyödyntäviä opetusmenetelmiä.

Kieli on elämässämme keskeinen työkalu, joka on läsnä ympärillämme koko ajan (Dufva 1999, 11; Piippo, Vaattovaara & Vuorinen 2016, 11). Sen avulla olemme vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, ajattelemme, opimme uusia asioita ja toimimme arkipäiväisessä elämässämme (Dufva 1999, 11). Kielitaitoa pidetään kielen oppimisen tavoitteena (Pietilä & Lintunen 2014, 16). Vuosiluokilla 7–9 oppilaan opinto-ohjelmaan kuuluu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan kielten osalta äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine sekä vähintään yksi pitkä ja yksi keskipitkä kielen oppimäärä. Pitkästä ja keskipitkästä kielestä toinen on kotimainen kieli eli suomi tai ruotsi, ja toinen on jokin vieras kieli tai saamen kieli. (Opetushallitus 2014.) Myös kielen oppimisessa tunnetaan liikunnan edistävä vaikutus (Moser & Wenger 2000, 61). Liikettä hyödyntävien työtapojen kautta voidaan edistää kielen oppimista ja siinä tarvittavia taitoja (Iverson 2010, 229; Meier ym. 2008, 11).

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, kuinka toiminnallisten työtapojen kautta voidaan saavuttaa positiivisen pedagogiikan tavoitteita yläkoulun äidinkielen, toisen kielen sekä vieraan kielen opetuksessa. Tarkastelen erityisesti sitä, miten opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan tukea positiivisen pedagogiikan periaatteita. Lisäksi kohdistan huomioni siihen, millaisia oppilaan luontevahvuuksia voidaan kehittää opetukseen integroidun liikunnan avulla. Aikaisempaa tutkimusta ei ole tehty, missä opetukseen integroitu liikunta ja positiivinen pedagogiikka olisi yhdistetty. Teoria kuitenkin osoittaa sen, että niiden välillä on havaittavia yhteneväisiä piirteitä. Niin positiivisessa pedagogiikassa kuin opetukseen integroidussa liikunnassa huomioidaan oppilaan aktiivinen toimijuus sekä ryhmän vaikutus oppimiselle ja hyvinvoinnille (Kataja, Liukkonen & Jaakkola 2016, 30–33; Kumpulainen ym. 2014a, 16; Wenger 1998, 187).

Oppimista liikkumalla -hankkeen tavoitteena on vahvistaa yläkoulujen aktiivista toimintakulttuuria. Tämän tutkimuksen aineistonkeruu on toteutettu Oppimista liikkumalla -hankkeen täydennyskoulutustapahtumassa. Aineisto on kerätty kymmeneltä äidinkielen, toisen kielen ja vieraan kielen opettajalta (n=10), joista suurin osa työskenteli yläkoululaisten kanssa. Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa opettajille järjestettiin koulutus, jonka aiheena oli fyysisen aktiivisuuden lisääminen oppitunneille. Koulutuksen lopuksi opettajat saivat kehittämistehtävän, jonka mukaan heidän tuli suunnitella ja toteuttaa omassa opetuksessaan liikuntaa integroivaa toiminnallista opetusta. Kehitystehtävän tavoitteena oli vähentää oppilaiden istumista ja lisätä liikettä

oppitunneilla. Hankkeen toisessa vaiheessa, josta tämän tutkimuksen aineisto on kerätty, koulujen valitsevat vastuuopettajat kokoontuivat kertomaan opetuksessa toteuttamiaan toiminnallisia työtapoja ja keskustelemaan 2–3 henkilön ryhmissä toiminnallisesta opetuksesta.

Tutkielman aluksi avaan ensin teoreettista taustaa aiheeseen liittyen. Teoreettisen viitekehyksen ensimmäisessä luvussa käsitellään toiminnallisten opetusmenetelmien lähtökohtia. Toisessa luvussa paneudutaan kielten opetuksen periaatteisiin, ja kolmannessa luvussa perehdytään positiiviseen pedagogiikkaan. Tämän jälkeen siirrytään tutkimuksen empiiriseen osaan, jonka alussa määritellään tutkimuksen tutkimuskysymykset, avataan laadullisen tutkimuksen periaatteita sekä perustellaan tutkimuksen menetelmävalinnat. Tutkimuksen empiirinen osa jatkuu aineistonkeruun tarkemmalla kuvauksella, jonka jälkeen siirrytään aineiston analyysiin. Aineiston analyysin alussa käsitellään tämän tutkimuksen analyysimenetelmää eli teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Analyysiä esitellessä annetaan esimerkkejä siitä, miten teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta aineistoa on tutkittu.

Tutkielman kuudennessa luvussa kerrotaan analyysin kautta saadut tutkimustulokset, jotka on jaettu kolmeen osaan. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään oppilaiden aktiivista toimijuutta ja myönteistä toimintakulttuuria. Toisessa alaluvussa käydään läpi, kuinka toiminnallinen opetus tukee oppilaiden hyvinvointia PERMA-teoriaan nojautuen. Kolmannessa alaluvussa tarkastellaan, millaisia oppilaan luonteenvahvuuksia opetukseen integroitu liikunta kehittää. Tutkielma päättyy pohdintalukuun, jossa tarkastellaan tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä sekä kootaan yhteen tutkimuksen johtopäätökset.

2 Toiminnallisten opetusmenetelmien lähtökohtia

Oppiminen on arjessa yleisesti käytetty termi, jonka tarkka määrittely on jossain määrin haastavaa. Oppimisessa ei ole kyse ainoastaan yhdestä ilmiöstä, vaan useista prosesseista. Näille prosesseille on yhteistä muutos yksilössä. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 70.) Oppiminen voidaan yleisesti määritellä yksilön tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa tapahtuvana suhteellisen pysyvänä ja kokemukseen perustuvana muutoksena. Oppimiseen liitetään vahvasti tiedon aktiivinen käsittely sekä järjestäminen, jonka avulla yksilön on helpompaa orientoitua, kehittyä, sopeutua ja selviytyä haasteista. (Huisman & Nissinen 2000, 25–26.)

Oppiminen on monitasoinen systeemi, minkä vuoksi sen eri prosessit voidaan jakaa kolmeen tasoon. Ensimmäisen tason prosessit liittyvät tiedostamattomien aivotoimintojen mukautumiseen, assosiaatioiden muodostumiseen sekä käyttäytymisen vahvistumiseen. Systeemin toisella tasolla ovat tiedostetut oppimisprosessit, joiden kautta yksilö oppii tarkoituksellisesti käsitteitä sekä monimutkaisia taitoja. Toisen tason tiedostetut oppimisprosessit ovat olennaisia muodollisten oppimistilanteiden sekä kouluoppimisen kannalta. Kolmannen tason muodostavat sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä kulttuuriseen osallistumiseen liittyvät oppimisprosessit. Nämä oppimisprosessit ovat tiiviisti yhteydessä toisen tason tietoisien käsitteellisten oppimisen kanssa. Kuitenkin näkökulma oppimiseen on erilainen, sillä kolmannella tasolla pääpaino on kulttuurisissa toimintakäytännöissä, yhteisöllisissä prosesseissa sekä niiden muutoksissa, jotka osoittavat oppimista. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 70.)

Kognitiivisen tutkimuksen kautta voidaan oppiminen ja siihen vaikuttavat tekijät tiivistää kymmeneen kulmakiveen. 1) Oppiminen pohjautuu oppijan omaan toimintaan. 2) Oppiminen perustuu oppijan aikaisempiin tietoihin. 3) Oppiminen vaatii tietorakenteiden integroitumista. 4) Optimaalisessa oppimisessa käsitteet, taidot sekä metakognitiiviset prosessit ovat tasapainossa. 5) Optimaalinen oppiminen rakentuu yhdistämällä yksinkertaiset taidot hierakkisesti monimutkaisiksi taidoiksi. 6) Optimaalisessa oppimisessa oppija käyttää ulkoisia rakenteita helpottamaan mielensisäisten rakenteiden organisointia. 7) Oppimista rajoittaa oppijan tiedonkäsittelykapasiteetin rajallisuus. 8) Emootioiden, motivaation sekä kognition dynaamisen vuorovaikutuksen kautta saavutetaan oppimistuloksia. 9) Optimaalisen oppimisprosessin avulla voidaan saavuttaa laajempia sovellettavia tietorakenteita. 10) Oppiminen vaatii aikaa ja ponnisteluja. (Schneider & Stern 2010, 3–12.)

Edellä mainituilla kymmenellä oppimisen kulmakivellä on suoria vaikutuksia tehokkaan oppimisympäristön luomiseen, ja niitä voidaan soveltaa jokaiseen ikäryhmään, kouluun ja oppiaineeseen. Hyvä oppimisympäristö muun muassa kannustaa aktiivisuuteen, aiempien tietojen käsitteelyyn, sirpaloituneen tiedon yhdistämiseen hierarkkiseksi tietorakenteiksi, hyvin rakentuneiden tietorakenteiden kehittymiseen sekä huomioi oppimisen rajallisuudet, kuten rajallisen työmuistikapasiteetin. Hyvä oppimisympäristö myös motivoi merkittävästi sekä opettaa asioita, jotka ovat merkityksellisiä oppijoille. (Schneider & Stern 2010, 13.) Toiminnallisten opetusmenetelmien avulla voidaan luoda hyviä oppimisympäristöjä.

Opetushallituksen (2014) mukaan toiminnallisia työtapoja painotetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Toiminnallisuudessa yksilö on aktiivinen toimija sekä ajattelija oppimisprosessissa (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2016, 30; Paalasmaa 2000, 105). Toiminnallisilla opetusmenetelmillä tarkoitetaan kaikkea toimintaan ja tekemiseen liittyviä harjoituksia, joiden tavoitteena on aktivoida yksilön sekä ryhmän toimintaa ja oppimista. Toimintaan liitetään myös ajatuksellinen toiminta, jota fyysinen toiminta tuottaa. (Kataja, Liukkonen & Jaakkola 2016, 30.) Toiminnallisuudesta voidaan erottaa kolme perusteemaa: toiminta, ryhmä ja reflektio. Toimintaa tarkasteltaessa havaitaan, että toiminnallisissa opetusmenetelmissä korostetaan kokonaisvaltaista toimintaa, oppimisen aktivointia sekä mielikuvituksen käyttöä. Toiminnassa älyllisyys jätetään hetkeksi taka-alalle, tunteille annetaan enemmän tilaa ja niitä hyödynnetään oppimisessa. Toisena teemana toiminnallisuudessa on ryhmä, jossa korostetaan vuorovaikutuksen merkitystä osana oppimista. Reflektio on toiminnallisuuden kolmas teema, mistä voidaan erottaa yhteistoiminnallinen reflektio sekä yhteistoiminnallinen palaute. Yhteistoiminnallisessa reflektiossa ryhmä reflektoi keskenään omia kokemuksiaan sekä tietojaan. Yhteistoiminnallisella palautteella taas tarkoitetaan jatkuvaa suoritusten arviointia sekä palautteen antamista. (Öystilä 2003, 59–69.)

Toiminnallisuuden tarkoituksena on saada monipuolisuutta sekä vaihtelua oppimisympäristöihin, työtapoihin ja välineisiin. Toiminnallisia opetusmenetelmiä voidaan toteuttaa niin yksin kuin yhdessäkin, ja ne vaativat oppilailta ahkeruutta sekä sinnikkyyttä. Toiminta voi tapahtua luokassa, koulun sisällä tai sen ulkopuolella. Toiminnallisissa opetusmenetelmissä tärkeää on kuitenkin muistaa tekemällä ja tutkimalla oppiminen, jonka kautta oppija voi löytää omat näkökulmansa, mielenkiinnon kohteensa sekä parhaat tavat olla aktiivinen. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 60.) Tulevaisuudessa opetus on yhä enemmän toiminnallista ja yhdessä tekemistä. Oppilaita aktivoimalla ja osallistamalla voidaan innostaa heitä oppimaan. Oppilaiden pitkäaikainen istuminen, passiivinen reagoiminen asioihin sekä rutiinien toistaminen on osittain turhaa

sekä paikoitellen jopa haitallista. (Paalasmaa 2000, 105.) Tässä tutkimuksessa toiminnallisella opetuksella ja opetusmenetelmillä tarkoitetaan opetukseen integroitua liikuntaa. Lisäksi tutkimuksessa käytetään nimitystä liikettä hyödyntävät työtavat, kun tarkoitetaan opetukseen integroidun liikunnan opetusmenetelmiä.

2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Oppimiskäsityksiä on olemassa useita erilaisia. Opetussuunnitelmat eivät pohjautu suoraan yhteen oppimisteoreettiseen suuntaukseen, vaan ne sisältävät piirteitä useista eri oppimiskäsityksistä. (Halinen ym. 2016, 21.) Sen sijaan toiminnalliset opetusmenetelmät perustuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on tiedon aktiivista tuottamista (Öystilä 2003, 72). Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen ei ole tiedon siirtymistä ulkoisesta kohteesta oppijaan, vaan se on mielen aktiivista toimintaa, jossa oppija konstruoi ja luo tietoa (Siljander 2014, 176). Se korostaa myös aikaisemman tiedon merkitystä uuden oppimisessa. Yksilön aikaisemmat tiedot ovat siis välttämättömiä uusien käsitteellisten tietojen omaksumiselle. Aikaisemman tiedon merkittävä rooli luo myös haasteita oppimiselle, sillä aikaisemmat tiedot voivat olla puutteellisia. Nämä aikaisemmat puutteelliset tiedot aiheuttavat sen, että yksilö ei kykene tekemään mielekkäitä havaintoja ja tulkintoja oppimisen kohteesta. Ne saattavat myös rajoittaa uuden oppimista tai johtaa yksilön päättelyprosessia harhaan. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 93.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja sen ydinkohdat voidaan tiivistää seitsemään piirteeseen. 1) Oppiminen tapahtuu yksilön aktiivisen toimijuuden kautta, eikä sitä voida saavuttaa passiivisesti ulkopuolelta. 2) Oppimistilanteissa oppijoilla on olemassa jo aikaisempia tietoja, jotka voivat olla syvään juurtuneita, virheellisiä tai paikkansa pitäviä. 3) Oppijoilla on omat yksilölliset käsityksensä asioista, missä kuitenkin on usein yhtäläisyyksiä muiden oppijoiden kanssa. 4) Oppijan aikaisemmat käsitykset ovat usein ristiriidassa tieteellisen tiedon kanssa, ja niiden muuttaminen voi olla haastavaa tai ne saattavat olla pysyviä oppijan käsityksiä. 5) Tieto on oppijan aivoissa esitetty käsitteellisinä malleina, ja se on mahdollista kuvailla sekä mallintaa yksityiskohtaisesti. 6) Jos oppijan aikaisempia tietoja ja käsityksiä halutaan muuttaa tai haastaa, on ne otettava huomioon opetuksessa. 7) Oppijat muodostavat omat tietorakenteensa fyysisen ympäristön, sosiaalisten suhteiden sekä kulttuuri- ja kieliympäristön vuorovaikutuksessa. (Sjøberg 2007, 3.)

Järvisen (2011, 229–230) mukaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen toteuttaminen toimii sovellettuna koulukontekstissa. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä vastuu oppimisesta on oppijalla, kun taas opettaja toimii enemmän ryhmätoiminnan ohjaajana (Öystilä 2003, 72). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen avulla voidaan lisätä oppilaiden sosiaalista kasvua, kehittää opetukseen toiminnallisuutta, luoda dialogeja sekä käyttää reflektiota oppimisen tukena. Oppilaiden sosiaalista kasvua edistävät muun muassa mahdollisuus ilmaista omia mielipiteitään sekä negatiivisten tunteiden hyväksyminen reflektiovaiheessa. Jotta opetuksessa voitaisiin toteuttaa dialogeja, tulee oppijan osata arvostaa itseään sekä muita ihmisiä. Dialogi toimii hyödyllisenä keinona oppisisältöjen oppimisessa, mutta myös ajattelun ja kielen kehittymisessä. Reflektiossa annetaan tilaa niin myönteisille kuin kielteisillekin tunteille ja ajatuksille, joita voidaan hyödyntää uuden oppimisen perustana. (Järvinen 2011, 230.)

2.2 Oppimistyylit

Kasvatustieteellisellä kentällä oppimistyylit ovat saaneet paljon huomiota niin pedagogiikassa kuin tutkimuksissa (Krätzig & Arbuthnott 2006, 238). Yksilöt oppivat parhaiten omalla tavallaan eli oppimistyyllillään (Huisman & Nissinen 2000, 25). Oppimistyylien oletetaan koostuvan kognitiivisten, affektiivisten sekä psykologisten piirteiden yhdistelmästä, mikä kuvailee sitä, kuinka yksilö on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Krätzig & Arbuthnott 2006, 238). Oppimistyyli on biologisten ja opittujen yksilöllisten ominaisuuksien järjestelmä, jonka kautta opetuksessa käytetyt opetusmenetelmät sekä olosuhteet auttavat toisia oppimaan tehokkaammin kuin toisia (Krätzig & Arbuthnott 2006, 238; Paalasmaa 2000, 37). Yleisesti oppimistyylit voidaan jakaa visuaaliseen, auditoriiviseen, kinesteettiseen ja taktiiliseen. Usein kinesteettinen ja taktiilinen oppimistyyli luokitellaan samaan ryhmään, sillä molempiin liitetään tekemällä oppiminen. (Kim & Kim 2014, 15.) Oppimistyylien perusta löytyy aivotoiminnasta, minkä vuoksi yksilö oppii parhaiten vahvimman aistikanavansa kautta. Vahvimman vastaanotkanavan kautta saatu tieto on helpoin ymmärtää sekä muistaa. (Huisman & Nissinen 2000, 41; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 180.)

Kinesteettinen sekä taktiilinen oppimistyyli perustuvat liike- ja tuntoaistin vahvuuteen. Nämä kaksi oppimistyyliä ovat usein yhdistetty myös yhdeksi: kinesteettis-taktiiliseksi oppimistyyliksi. (Huisman & Nissinen 2000, 41). Kinesteettiset oppijat oppivat parhaiten fyysistä aktiivisuutta vaativien tehtävien kautta (Leopold 2012, 98). He hyödyntävät oppimisessa mieluusti omaa kehoaan, käsiään sekä taktiilista aistia eli tuntoaistia (Karthigeyn & Nirmala 2013, 135).

Kinesteettis-taktilista oppijaa hyödyttäviä työtapoja opetuksessa ovat esimerkiksi liikettä vaativat tehtävät, roolileikit, draama, kilpailut sekä apuvälineiden käyttö (Leopold 2012, 98).

Näköaistin vahvuus oppimisessa on yhteydessä visuaaliseen oppimistyyliin (Huiman & Nissinen 2000, 41). Visuaaliset oppijat oppivat parhaiten nähdessään asioita, kuten tarkkailemalla toisten suorituksia tai katselemalla kuvallista materiaalia (Huiman & Nissinen 2000, 41; Leopold 2012, 98). Myös lukeminen auttaa visuaalisia oppijoita tehostamaan oppimistaan (Karthigeyan & Nirmala 2013, 135). Visuaalisen oppijan kannalta hyödyllisiä työtapoja ovat tekstien, diagrammien, taulukoiden, kuvaajien, ajatuskarttojen, taiteen, piirustuksien, postereiden sekä muiden visuaalisten tapojen hyödyntäminen opetuksessa (Leopold 2012, 98).

Auditiivisten oppilaiden vahvuutena on kuuloaistin käyttäminen oppimisessa (Huisman & Nissinen 2000, 41). Auditiiviset oppijat eivät tarvitse visuaalista materiaalia oppiakseen, vaan he oppivat parhaiten luentojen, keskusteluiden ja suullisen ohjaamisen kautta (Karthigeyan & Nirmala 2013, 13). Kuuloaistin hyödyntämisen ohella auditiiviset oppijat oppivat tehokkaasti myös lukemalla (Vaishnav 2013, 1). Auditiivisia oppijoita hyödyttäviä työtapoja ovat keskustelut, väittelyt, podcastien kuuntelu, sanelut, ryhmissä tai yksin ääneen lukeminen, tarinat sekä luennot (Leopold 2012, 98.)

Aistikanaviin liittyvien oppimistyylien kokonaisuuteen voidaan liittää myös sosiaaliset oppimistyyli, jotka jakaantuvat ryhmässä oppimiseen sekä yksin oppimiseen. Osa yksilöistä oppii paremmin ryhmässä ja toisten ihmisten kanssa. Sen sijaan osa työskentelee ja oppii tehokkaammin yksin omassa rauhassaan. (Karthigeyan & Nirmala 2013, 136.) Opetuksessa olisi hyvä vaihdella niin ryhmässä toteutettavia kuin yksilöllisiäkin harjoituksia (Solis 2006, 3). Opetuksessa tulisi hyödyntää vaihtelevia ja monipuolisia työtapoja, jotta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta jokaisella oppilaalla. Erilaisten työtapojen vaihtelu tukee niin yksilön kuin koko ryhmänkin oppimista. (Opetushallitus 2014, 30.)

2.3 Opetukseen integroitu liikunta

Oppilaat istuvat paljon koulupäivän aikana ja määrä lisääntyy siirryttäessä yläkouluun (Kantomaa ym. 2018, 11). Liikuntasuosituksen mukaan 7–18-vuotiaiden tulisi liikkua vähintään 1–2 tuntia päivässä monipuolisesti sekä ikään sopivalla tavalla. Lisäksi yli kahden tunnin mittaisia istumajaksoja tulisi välttää. (Tammelin & Karvinen 2008, 6.) Vuoden 2018 LIITU -tutkimuksen mukaan 7–15-vuotiaista 38% liikkui päivittäin vähintään yhden tunnin. Yläkoululaisilla

päivän askeleiden määrä on merkittävästi pienempi kuin alakoululaisilla. Yläkoululaisten päivän aktiivisimmat tunnit sijoittuivat iltapäivään tai alkuiltaan. (Husu ym. 2019, 39.) Liikunnan mahdollisuuksia opetusmenetelmänä tulisi painottaa (Huisman & Nissinen 2000, 32). Oppitunneille integroidun liikunnan avulla voidaan lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta päivän aikana sekä tauottaa yhtäjaksoista istumista (Grieco ym. 2016, 98). Fyysinen aktiivisuus, oppitunneille integroitu liikunta sekä hyvä kestävyyskunto ovat yhteydessä myönteisesti kouluarvosanoihin (Salo 2017, 9).

Yhteyttä liikunnan ja oppimisen välillä on tutkittu paljon (Salo 2017, 9). Fyysiseen aktiivisuuteen liitetään kaikki lihasten tahdonalaista energiankulutusta lisäävät toiminnot. Fyysisen aktiivisuuden eräänä osana on liikunta. Liikunta on toimintaa, joka on tahtoon perustuvaa, energian kulutusta lisäävää sekä hermoston ohjaamaa. Liikunnan avulla pyritään saavuttamaan tavoitteita ja niitä edistäviä liikesuorituksia. (Syväoja ym. 2012, 11.) Tutkimusten mukaan liikuntaa hyödynnettäessä opetuksessa oppilaat oppivat paremmin sekä syvällisemmin (Schmidt ym. 2019, 21). Liikunnan ja oppimisen yhteyksiä välittäviä tekijöitä ovat aivojen rakenne sekä toiminta, motoriset taidot, vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot (Syväoja ym. 20–22).

Liikunnalla sekä fyysisellä aktiivisuudella on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia yksilön kognitiiviseen toimintaan, kuten tarkkaavaisuuteen, muistiin sekä yleisiin tiedonkäsittely- ja ongelmanratkaisutaitoihin (Nazlieva ym. 2019, 2; Salo 2017, 9). Lisääntyneellä fyysisellä aktiivisuudella on myös myönteisiä yhteyksiä erityisesti toiminnanohjaukseen sekä muistia vaativiin tehtäviin. (Syväoja ym. 2012, 14). Osa liikunnan ja kognitiivisten taitojen yhteydestä perustuu aivojen aineenvaihdunnan muutoksiin sekä aivojen rakenteiden kehittymiseen. Aivojen verenkierto, hapensaanti, välittäjäaineiden taso sekä hermosoluja tukevan kemikaalin eli neurotrofiinin määrä kasvaa liikunnan avulla. Säännöllisen liikunnan avulla aivojen hiussuonten määrä lisääntyy sekä uusia hermosoluja syntyy. Uusia hermosoluja muodostuu etenkin hippokampukseen, joka on oppimisen ja muistin keskus. Liikunta myös edistää aivosolujen ja sen rakenteiden välisiä yhteyksiä, kasvattaa aivokudoksen tilavuutta sekä tihentää hermoverkkoja. (Jaakkola 2012, 53–55.)

Aivojen rakenteen sekä toiminnan lisäksi liikunnalla on myös yhteyksiä motorisiin sekä sosiaalisiin taitoihin, jotka taas ovat yhteydessä oppimiseen. Motorinen kehitys ja motoristen taitojen oppiminen voivat olla positiivisesti yhteydessä oppimiseen, sillä yksilön fyysinen kasvu sekä motorinen ja tiedollinen kehitys ovat merkittävästi yhteydessä toisiinsa. (Syväoja ym.

2012, 21.) Motoriset taidot sekä hyvä fyysinen kunto luovat perustan kognitiivisille toimintoille, sillä ne kehittävät muistia sekä muita kognitiivisia prosesseja (Buck, Hillman & Castelli 2008, 166). Motoristen taitojen osaaminen vaikuttaa aivojen kehittymiseen, sillä keskushermoston samat mekanismit ohjaavat rinnakkain niin motorisia kuin kognitiivisiakin taitoja. Oppimisella ja motoristen taitojen harjoittelulla voidaan kehittää myös niitä aivojen alueita ja yhteyksiä, jotka eivät kehittyisi ilman liikkumista. (Jaakkola 2012, 54.) Vuorovaikutus ja sosiaaliset suhteet ovat myös yksi keskeisimmistä oppimisen säätelijöistä (Syväoja ym. 2012, 21). Oppimisella on vahva sosiaalinen luonne, sillä se perustuu usein vuorovaikutussuhteisiin (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 179). Oppimiseen ovat aina yhteydessä motivaatio, tunteet ja taito toimia erilaisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa ympäristöissä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimiselle on tutkittu varsin vähän, vaikka se on todennäköisesti yksi tärkeimmistä piirteistä, jonka kautta liikunnan hyödyt siirtyvät oppimiseen. (Syväoja ym. 2012, 21.)

Kouluissa opetukseen voidaan integroida liikuntaa esimerkiksi erilaisten toiminnallisten opetusmenetelmien avulla (Kantomaa ym. 2018, 11). Hyödyntämällä liikuntaa opetuksessa opetusmenetelmänä, on mahdollista maksimoida oppilaiden oppimismahdollisuudet (Grieco ym. 2016 9; Schmidt ym. 2019, 21). Oppitunneille integroidun liikunnan avulla voidaan esimerkiksi herättää mielenkiinto uuteen aiheeseen, harjoitella ja konkretisoida uutta asiaa, harjoitella jo opittua sekä kuulustella kotitehtäviä. Myös luokan ulkopuolella, kuten pihalla, lähimetsässä, kirjastossa tai museossa, voidaan pitää oppitunteja ja samalla hyödyntää oppimisessa oppilaiden fyysistä aktiivisuutta. (Kantomaa ym. 2018, 11.) Opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan kehittää oppilaiden vuorovaikutustaitoja sekä useita ryhmän kehittämisessä tarvittavia taitoja (Kataja, Liukkonen & Jaakkola 2016, 33). Oppilaat myös nauttivat usein oppimisesta enemmän, kun liikuntaa on hyödynnetty opetuksessa, verrattuna perinteisempään paikalla istuvaan opetukseen (Donnelly & Lambourne 2011, 540; Schmidt ym. 2019, 21). Yleinen uskomus toiminnallisten opetusmenetelmien saralla on, että ainoastaan hyväkuntoiset ja urheilulliset oppilaat voivat osallistua niihin. Lähtökohtana on kuitenkin, että kaikki voivat osallistua ja onnistua toiminnallisissa harjoituksissa, mikä edistää uskoa omaan fyysiseen voimavaroihin. (Kataja, Liukkonen & Jaakkola 2016, 30.)

Opetukseen integroidulla liikunnalla on lukuisia positiivisia vaikutuksia (Mullender-Wijnsma ym. 2015, 2). Välittömiä vaikutuksia on havaittavissa oppilaiden koulusitoutumisessa, motivaatiossa sekä suorituskävyssä, jotka paranevat sekä tehostuvat liikunnan avulla. (Greeff ym. 2017, 501; Mullender-Wijnsma ym. 2015, 2.) Etenkin pojilla oppimismotivaatio on usein kaarteissa, mitä voidaan kuitenkin kehittää lisäämällä liikunnallisuutta oppitunteihin (Salo 2017, 9).

Opetukseen integroidulla liikunnalla on myös positiivisia vaikutuksia oppilaiden keskittymiskykyyn sekä akateemiseen suoriutumiseen (Greeff ym. 2017, 501; Mullender-Wijnsma ym. 2015, 6). Liikunta edesauttaa kognitiivisista toiminnoista merkittävimmin työmuistia, korkeamman tason tiedonkäsittelytaitoja sekä kognitiivisia elämäntaitoja. Kognitiiviset elämäntaidot, kuten luovuus, päätöksenteko ja tavoitteiden asettaminen, ovat välttämättömiä yksilön kehitykselle. (Álvarez-Bueno ym. 2017, 729.) Suurimmat vaikutukset ovat havaittavissa, kun opetukseen integroitua liikuntaa toteutetaan useamman viikon ajan (Greeff ym. 2017, 501).

3 Kielten opettamisen perusteita

Kieli on läsnä ympärillämme koko ajan – se on vuorovaikutuksen väline, sosiaalisten suhteiden rakentaja, puheenaihe sekä arvioinnin kohde (Piippo, Vaattovaara & Vuorinen 2016, 11). Se on keskeinen työkalu, jonka kautta käsitetään maailmaa, keskustellaan toisten kanssa, ajatellaan omia ajatuksia, opitaan uusia asioita ja tehdään arkipäiväisiä askareita (Dufva 1999, 11). Se on ajattelun sekä oppimisen edellytys (Opetushallitus 2014, 325). Nykypäiväisessä maailmassa monipuolinen kielitaito on tärkeää, sillä pelkällä äidinkielellä ei tule toimeen esimerkiksi useissa työelämän ammateissa. Monipuolinen kielitaito on merkittävää myös ihmisten liikkuvuuden kannalta, sillä ihmisten matkustaminen maasta toiseen syystä tai toisesta on lisääntynyt paljon. Myös internetin vaikutus ihmisten elämään on voimistunut, ja sen kautta myös tarve vieraiden kielten osaamiseen oman äidinkielen rinnalla on kasvanut. (Pietilä & Lintunen 2014, 11).

Kielen oppimisen tavoitteena on kielitaito (Pietilä & Lintunen 2014, 16). Kielen oppiminen on monitasoinen, pitkä sekä monitahoinen prosessi. Yksilön omaksuessa hänen ensimmäistä kieltään, jota kutsutaan yleensä äidinkieleksi, tapahtuu se usein automaattisesti ja tiedostamattomasti varhaisessa vuorovaikutuksessa. (Järvinen 2014, 68; Pietilä & Lintunen 2014, 15). Muiden kielten oppiminen muodollisessa ympäristössä, kuten koulussa, on tietoinen prosessi. Tässä prosessissa yksilö joutuu opiskelemaan sekä ponnistelemaan kielitaidon saavuttamiseksi. Kielitaidon tulos kuitenkin harvoin vastaa äidinkielen kaltaista sujuvaa kielitaitoa. (Järvinen 2014, 68.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan vuosiluokilla 7–9 oppilaan opinto-ohjelmaan kuuluu kielten osalta äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine sekä vähintään yksi pitkä ja yksi keskipitkä kielen oppimäärä. Pitkästä ja keskipitkästä kielestä toinen on kotimainen kieli eli suomi tai ruotsi, ja toinen on jokin vieras kieli tai saamen kieli. A-oppimääriksi kutsutaan pitkiä oppimääriä sekä ruotsin tai suomen äidinkielenomaisia oppimääriä. B1-oppimääriä ovat keskipitkät oppimäärät. Näiden lisäksi opetuksen järjestäjä voi tarjota eripituisten kielten oppimäärinä vapaaehtoisia ja valinnaisia kieliä. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeseen on määritelty kaksitoista eri oppimäärää. (Opetushallitus 2014, 286–324.) Tässä tutkimuksessa painopiste äidinkielen ja kirjallisuuden osalta on suomen kielessä ja kirjallisuudessa.

Yksilön monikielinen kompetenssi koostuu äidinkielestä, muista kielistä sekä kielten murteiden eritasoisista taidoista. Monikielinen kompetenssi kehittyy kotona, vapaa-ajalla ja koulussa.

Kouluissa kielten opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppisi käyttämään kieltä erilaisissa tilanteissa. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tavoitteena on oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitojen kehittäminen sekä kielestä, kirjallisuudesta ja muista kulttuureista kiinnostuminen. Lisäksi tavoitteena on saada oppilas tietoiseksi itsestään kielenkäyttäjänä ja viestijänä. Opetuksessa oppilaita rohkaistaan vastuulliseen ja rakentavaan vuorovaikutukseen erilaisissa viestintäympäristöissä. Työskentelytapana draama vahvistaa kyseisen oppiaineen toiminnallista ja kokemuksellista luonnetta. Oppilaiden kiinnostusta ja motivaatiota pyritään lisäämään oppilaiden aktiivisella toimijuudella. Lisäksi opetuksessa, opetusmenetelmien valinnassa ja oppimisympäristöjen muodostamisessa huomioidaan oppilaiden erilaisuus. Arviointi on vuosiluokilla 7–9 kannustavaa, ohjaavaa ja monipuolista. Kannustavan ja rakentavan palautteen kautta voidaan tukea oppilaiden motivaatiota, kielellisten valmiuksien kehittymistä sekä auttaa oppilasta löytämään hänen omat vahvuutensa. (Opetushallitus 2014, 287–289.)

Toisen kotimaisen kielen B-oppimäärän opiskelu on osa kielikasvatusta ja kasvattamista kohti kielitietoista kielenkäyttäjää. Toisen kotimaisen kielen kautta oppilaissa pyritään herättämään kiinnostusta ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen. Lisäksi heitä rohkaistaan opetuksessa viestimään autenttisissa kieliympäristöissä. Myös toisen kotimaisen kielen opetuksessa hyödynnetään erilaisia oppimisympäristöjä sekä ohjataan aktiiviseen toimijuuteen. Samoin kuin äidinkielen ja kirjallisuuden, myös toisen kotimaisen kielen arviointi on monipuolista ja palautteenanto kannustavaa, ohjaavaa sekä rakentavaa. Oppilaita rohkaistaan käyttämään kielitaitoaan erilaisissa viestintätilanteissa. (Opetushallitus 2014, 325–327.)

Vieraan kielen A-oppimäärän tavoitteena on 3–6 vuosiluokilla saavutettujen taitojen syventäminen, kielellisen päättelykyvyn kehittäminen sekä kielenopiskelutaitojen syventäminen. Vieraan kielen opiskelussa pyritään siihen, että kielenkäyttö olisi mahdollisimman luonnollista, asianmukaista sekä merkityksellistä oppilaiden näkökulmasta. Myös vieraan kielen opiskelussa hyödynnetään monipuolisia oppimisympäristöjä, viestintävälineitä sekä -kanavia. Opiskelussa oppilaita ohjataan aktiiviseen toimijuuteen ja itsenäisyyteen. Draaman, pelillisyyden ja musiikin avulla oppilailla on tilaisuus kokeilla kehittyvää kielitaitoaan. Opetuksessa pyritään käyttämään kohdekieltä aina, kun se on mahdollista. Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä toisen kotimaisen kielen tavoin arviointi on monipuolista ja palaute on ohjaavaa sekä kannustavaa. (Opetushallitus 2014, 352–354.)

3.1 Kielen oppimisen peruskäsitteet

Usein sanotaan, että jokaisella ihmiselle on oma äidinkiелensä. Äidinkieli -termi on hyvin yleinen, mutta siihen liittyy myös ongelmia. Onko kaikilla vain yksi äidinkieli? Mikä asema on isän kielellä? Voiko äidinkielen oppia vain äidiltä? (Pietilä & Lintunen 2014, 15; Hassinen 2002, 405.) Äidinkieli -termin rinnalla voidaan käyttää myös käsitteitä ensimmäinen kieli tai ensikieli (Pietilä & Lintunen 2014, 15). Näitä käsitteitä käytetään usein silloin, kun puhutaan yksilön ensisijaisesta kielestä tai ensimmäisenä omaksutusta kielestä. Kieli, jonka yksilö on oppinut ensimmäisenä ja johon hän samaistuu, on hänen äidinkiелensä. (Hassinen 2002, 405.) Kaksikielisestä ihmisestä puhutaan, kun hänellä on kaksi tai useampia kieliä äidinkielenään (Dzvonkaité-Koivula 2002, 2). Lapsi omaksuu äidinkiелensä, mikä tapahtuu usein automaattisesti ja tiedostamatta (Järvinen 2014, 68; Pietilä & Lintunen 2014, 12). Omaksuminen on prosessi, jossa kieltä omaksutaan alitajuisesti, ja se vaatii luonnollista kanssakäymistä kyseisellä kielellä. Kommunikointi tapahtuu tilanteissa, joissa puhujat kiinnittävät huomiota viestin välittymiseen ja ymmärtämiseen. Omaksumiseen ei kuulu varsinaisesti virheiden korjaaminen ja sääntöjen opettelu, vaan kieli omaksutaan pääsääntöisesti ilman ohjausta. (Pietilä & Lintunen 2014, 12–13.) Huomionarvoista on kuitenkin se, että kukaan kieltä äidinkielenään puhuva, ei pysty täysin omaksumaan kieltä täydellisesti. Yksilö ei esimerkiksi tunne kaikkia äidinkiелensä sanoja tai hallitse kaikkia kielen eri variantteja. (Hassinen 2002, 2.) Äidinkielen ja kirjallisuuden rooli kouluissa oppiaineena on tärkeä, sillä äidinkielen osaaminen tukee yksilön identiteettiä, edistää koulumenestystä yleisesti sekä auttaa muiden kielten oppimista (Aalto & Kauppinen 2011, 7).

Puhuttaessa toisesta ja vieraasta kielestä, eivät nämä käsitteet ole yksiselitteisiä. Toisella kielellä ei pääsääntöisesti tarkoiteta äidinkielen jälkeen seuraavana opittavaa kieltä, vaan se on usein maan virallinen kieli tai yksilön ympäristössä yleisesti puhuttu kieli. Vieraalla kielellä sen sijaan tarkoitetaan kieltä, jolla ei ole maassa virallista asemaa. Tässä käsitteiden määrittelyssä eräänä ongelmana on se, että toista kieltä ei välttämättä esiinny jokaisella maan alueella, minkä vuoksi sitä voidaan pitää myös vieraana kielenä. Käytettäessä termiä kohdekieli voidaan välttää jaottelun haasteet. Kohdekiellellä tarkoitetaan oppimisen kohteena olevaa kieltä ja huomioimatta jätetään kielen asema oppimisympäristössä. (Pietilä & Lintunen 2014, 13–14.)

Kun äidinkielen oppimisessa puhutaan omaksumisesta, vieraat ja toiset kielet sen sijaan opitaan. Oppiminen on tiedostettua toimintaa, minkä seurauksena yksilö oppii kielen sääntöjä, joiden avulla kieliopillisten ratkaisujen perustelu on mahdollista. (Pietilä & Lintunen 2014, 12).

Vieraan ja toisen kielen oppimisen lähtökohdat ovat erilaiset verrattuna äidinkielen omaksumiseen, sillä vieraan kielen kohdalla tarkkaavaisuus ja keskittyminen täytyy kehittää eri tavoin kuin äidinkielessä. Tätä voidaan edesauttaa edistämällä yksilön sisäsyntyistä motivaatiota, tekemällä asiat mielenkiintoisiksi ja ymmärrettäviksi, asettamalla odotuksia sekä kehittämällä kielellistä tietoisuutta ja oppimistietoisuutta. (Alanen 2000, 110.)

Oli kyseessä sitten äidinkielen, toisen kielen tai vieraan kielen oppiminen – kielenoppiminen vaatii aina ympäristön, jossa kohdekieltä puhutaan. Oppijan tulee kuulla puhetta opittavasta kielestä, myös kirjallinen materiaali edesauttaa oppimista vanhemmilla oppijoilla. (Pietilä & Lintunen 2014, 16.) Kielisyötteellä tarkoitetaan kielellistä ainesta, josta yksilö voi omaksua tai oppia kieltä, johon hänet sosiaalisessa kontekstissa altistetaan (Pietilä & Lintunen 2014, 166; Gass & Mackey 2015, 181–182). Yksilö ei voi oppia kohdekieltä ilman jonkin tasoista kielisyötettä (White 2003, 20). Äidinkieltä omaksuttaessa on kielisyötettä usein runsaammin tarjolla verrattuna vieraan kielen kielisyötteeseen. Myös toisen kielen kohdalla kielisyötettä voi olla tarjolla paljon, jos kieli on ympäristön usein käytetty ja virallinen kieli. (Pietilä & Lintunen 2014, 16.) Hyödynnetyksi kielisyötteeksi kutsutaan sitä osaa kielisyötteestä, jota yksilö käyttää hyväkseen sekä sisäistää. Tämän hyödynnettävän kielisyötteen määrä on usein ratkaiseva tekijä kielenoppimisessa. (Gagliardi 2012, 7, 253.)

Kun yksilö aloittaa uuden kielen oppimisen, vaikuttavat hänen jo osaamansa kielet myös uuden kohdekielen oppimiseen (Alanen 2000, 101). Siirtovaikutuksella tarkoitetaan kielen rakenteellisten elementtien siirtämistä kielestä toiseen (Kaivapalu & Muikku-Werner 2010, 72). Yksilö saattaa siis siirtää äidinkiелensä sanoja, sanajärjestyksiä, äänteitä ja kulttuurisia käsitteitä vieraisiin kieliin, vaikka nämä piirteet eivät kuuluisikaan kohdekielen järjestelmään. On havaittu, että mitä kauempana kohdekieli ja äidinkieli ovat rakenteellisesti toisistaan, sitä haastavampaa uuden kohdekielen oppiminen on. (Pietilä & Lintunen 2014, 17.) Tämä siirtovaikutus ei kuitenkaan ole ainoastaan yksisuuntainen, sillä myös vieras kieli vaikuttaa yksilön äidinkieleen. Vieraan kielen avulla hän tulee tietoisemmaksi äidinkiелensä muodoista sekä kyky käyttää sanoja ajattelun välineenä kehittyä. (Alanen 2000, 101.)

3.2 Tavoitteena kielitaito

Kielitaitoa pidetään kielen oppimisen tavoitteena. Kieli voidaan ajatella järjestelmänä, joka koostuu eri tasoista. Näitä tasoja ovat äänteellinen taso, kieliopillisten yksiköiden taso, lauserakenteen taso sekä merkitysten taso. Kun kieltä käytetään aktiivisesti, ovat kaikki nämä tasot

aktiivisessa käytössä. Kieli ja kielitaito ovat suuria kokonaisuuksia, jotka vaativat useamman tason yhteistoimintaa. (Pietilä & Lintunen 2014, 20.)

Kommunikatiivinen kompetenssi on nykyisin yleinen toisen ja vieraan kielen oppimisen tavoite. Kommunikatiivisen kompetenssin mukaan kielen oppimisen tavoitteena ei ole ainoastaan sen rakenteiden hallitseminen, vaan myös taito kommunikoida ja käyttää kieltä erilaisissa tilanteissa. (Pietilä & Lintunen 2014, 21.) Tätä voidaan kehittää hyödyntämällä opetuksessa sosiaalista kanssakäymistä sekä kommunikaatiota vaativia tilanteita. Kommunikatiivisen keskustelun kautta yksilöt oppivat kieltä toinen toiselta. Tämän seurauksena heidän kognitiiviset taitonsa kehittyvät korkeammalle tasolle, kuin he olisivat yksin toimiessaan yltäneet. Kun tällainen kommunikatiivinen keskustelu toteutetaan oppilaan ja jonkun kehittyneemmän kielenkäyttäjän kanssa oppilaan kohdatessa haasteita, tarjoaa kehittynyt kielenkäyttäjä oppilaalle tukea (*scaffolding*). Toisten kielenkäyttäjien tuki on erityisen tärkeää kohdekielen oppimisessa. (Kayi-Aydar 2013, 324.)

Kielitaitoon liitetään joskus neljä osa-aluetta: lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen sekä kuunteleminen (Pietilä & Lintunen 2014, 22). Kirjoittaminen ja puhuminen ovat produktiivisia taitoja, kun taas lukeminen ja kuunteleminen ovat reseptiivisiä taitoja (Akpınar & Cakildere 2013, 83). Produktiivisia taitoja harjoitettaessa puhutaan aktiivisista prosesseista, sillä niissä yksilö tuottaa itse jotain. Reseptiiviset taidot ovat passiivisia prosesseja, jolloin yksilön ei tarvitse itse tuottaa kieltä. (Niiranen 2008, 58.) Huomionarvoista on kuitenkin, että esimerkiksi lukeminen sekä luetun ymmärtäminen ovat monimutkaisia ja -tasoisia prosesseja, joissa yksilö ei ole täysin passiivinen (Pietilä & Lintunen 2014, 22).

Kielitaitoa voidaan mitata kolmen osa-alueen kautta, joita ovat kielen kompleksisuus, tarkkuus sekä sujuvuus. Näistä kolmesta mitattavasta osa-alueesta on kehitetty termi CAF (*complexity, accuracy, fluency*). (Vercellotti 2017, 90.) Kompleksisuudella tarkoitetaan käytettyjen kieli-
muotojen rakenteellista vaihtelua sekä monimutkaisuutta. Kielen tarkkuus viittaa kielen virheettömyyteen ja oikeaoppisuuteen. Sujuvuus taas kattaa muun muassa taukojen pituudet puheessa. (Norris & Ortega 2009, 555.) Vieraan ja toisen kielen tavoitteena on usein hallita jokainen CAF -osa-alue. Tutkimukset ovat osoittaneet, että keskittyminen johonkin osa-alueeseen saattaa heikentää muita osa-alueita. (Vercellotti 2017, 90.) Tätä riippuvuussuhdetta kutsutaan vaihtoehtojen ilmiöksi (*trade-off effect*) (Pietilä & Lintunen 2014, 22; Vercellotti 2017, 90).

Perinteisesti kielitaitoa arvioitaessa on kiinnitetty huomiota siihen, millaisia virheitä yksilö tekee tai kuinka lähellä täydellisyyttä suoritus on. Nykyisin arvioidaan puutteiden sijaan sitä, mitä

oppija vieraalla kielellä osaa. (Pietilä & Lintunen 2014, 23–24.) Tätä lähestymistapaa edustaa eurooppalainen viitekehys, joka antaa yhteiset suuntaviivat Euroopassa toteutettavalle kielten opeukselle ja oppimiselle (Pietilä & Lintunen 2014, 24; Veivo 2014, 31). Eurooppalaisen viitekehysten mukaan kielen oppiminen ja opiskelu nähdään elinikäisenä sekä kouluun että sen ulkopuolelle sijoittuvana yksilöllisenä prosessina (Kantelin 2015, 8). Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteiden 2014 mukaan vuosiluokilla 7–9 toisen ja vieraan kielen opiskelussa oppilaita ohjataan ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan eurooppalaisen kielisalkun avulla. Myös arviointi perustuu 7–9 vuosiluokilla toisessa ja vieraissa kielissä eurooppalaiseen viitekehukseen ja sen pohjalta laadittuun suomalaiseen sovellukseen. Arvioinnin välineenä voidaan hyödyntää eurooppalaista kielisalkkua. (Opetushallitus 2014, 327–355.) Eurooppalainen kielisalkku on työväline, jota hyödyntämällä oppilas voi ohjata ja ymmärtää omaa elinikäistä kielenopiskeluaan, sen kehittymistä sekä saavutettuja tuloksia. Kielisalkun avulla yksilö voi myös dokumentoida ja esitellä omaa monikielistä sekä monikulttuurista kompetenssiaan kansainvälisesti ymmärrettävällä tavalla. Tavoitteena eurooppalaisella kielisalkulla on kehittää yksilön monikielisyttä, monikulttuurisuutta sekä itseohjautuvuutta. (Kantelin 2015, 8–9.)

Eurooppalaisessa viitekehyksessä kielen osaaminen on jaettu kolmeen päätasoon, ja jokainen päätasoo jakaantuu vielä kahteen alatasoon (taulukko 2). Nämä tasot muodostavat taitotasoasteikon, joita hyödynnetään muun muassa oppimateriaalien vaikeustasojen määrittämisessä. Alkeistasolla A1 yksilö on kielen oppimisessa alkuvaiheessa ja osaa perustaitoja. Mestarin tason C2 kielenkäyttäjää vastaa syntyperäisen puhujan kielitaitoa. (Veivo 2014, 41.) Eurooppalaisen viitekehysten taitotasoasteikon avulla voidaan arvioida kielenkäytön osa-alueita, joita olivat lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen (Pietilä & Lintunen 2014, 22; Veivo 2014, 41). Kielitaidon arviointi on aina tilanteeseen sidottua, joten on hyvä miettiä, kuinka asteikkoa voi parhaiten hyödyntää omassa tilanteessa. (Veivo 2014, 41).

TAULUKKO 1. Eurooppalaisen viitekehysten taitotasot (mukailtu Veivo 2014, 41).

Taitava kielenkäyttäjää	C2 C1	Mestarin taso Taitajan taso
Itsenäinen kielenkäyttäjää	B2 B1	Osaajan taso Kynnystaso
Perustason kielenkäyttäjää	A2 A1	Selviytyjän taso Alkeistaso

3.3 Liikuntaa hyödyntävä kielten opetus

Teoreettisesta näkökulmasta tarkasteltuna liikunnan ja kielen oppimisen välillä on yhteys sekä keskinäinen kausaalinen vaikutussuhde (Moser & Wenger 2000, 61). Liike ja liikunta edistävät kielen oppimista ja siihen tarvittavia taitoja (Iverson 2010, 229; Meier ym. 2008, 11). Myös empiiriset tutkimukset osoittavat, että yhteys kielen toimintatason sekä liikunnan välillä on havaittava. Kuitenkin liikunnan ja kielen välistä suhdetta on tutkittu verrattain vähän. Tämän vuoksi ei voida varmaksi sanoa, mitkä liikunnan alueet ovat minkäkin kielen alueen kanssa yhteydessä. (Iverson 2010, 229; Moser & Wenger 2000, 61.) Vaikka tutkimusta aiheesta kaivataan lisää, tulisi koulujen opetuksessa hyödyntää liikettä, sillä se on innovatiivinen ja tehokas keino kehittää oppilaiden akateemisia taitoja (Mullender-Wijnsma ym. 2016, 8). Fyysistä aktiivisuutta pitäisi erityisesti lisätä kielten tunneille niin äidinkielen kuin vieraiden kielten osalta, jotta voitaisiin kehittää tärkeitä kielen oppimisen taitoja. (Mullender-Wijnsma ym. 2016, 8; Schmidt 2019, 21).

Perinteinen opettajajohtoinen kielten opetus ei ole enää niin suosittua kielten opetuksessa kuin aikaisemmin (Kurahila, Kotilainen & Kalliokoski 2019, 8). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 mainitaan monipuolisten työtapojen käyttö opetuksessa, joiden avulla voidaan luoda oppilaille onnistumisen kokemuksia sekä oppimisen iloa (Opetushallitus 2014, 20–21). Myös eurooppalaisen viitekehyksen lähestymistapa kielten oppimiseen on toiminnallinen (Veivo 2014, 36). Toiminnalliset työtavat sekä liikkumista lisäävät työtavat edistävät motivaatiota sekä elämyksellisyyttä. Jokaisella vuosiluokalla oppiaineesta riippumatta leikit, pelillisyyys, fyysinen aktiivisuus sekä muut toiminnalliset työtavat edistävät oppilaan luovaa ajattelua ja oivaltamista. Äidinkielen opetuksessa oppilaiden motivaatiota pyritään edistämään oppilaiden osallisuuden kokemuksilla sekä huomioimalla opetuksessa heille merkitykselliset asiat. Oppilaiden kiinnostusta äidinkieleen vahvistetaan muun muassa mahdollistamalla aktiivinen toimijuus. Toisessa kotimaisessa sekä vieraissa kielissä pyritään hyödyntämään vaihtelevia ja toiminnallisia työtapoja. Lisäksi toisen ja vieraan kielen opiskelussa oppilaita ohjataan aktiiviseen toimijuuteen, jota voidaan edistää esimerkiksi pelillisyyden ja draaman kautta. (Opetushallitus 2014.)

Hahlin, Savijärven ja Wallinheimon (2020, 93) mukaan kielten opetuksessa toiminnallisuus on noussut opettajien keskuudessa hyväksi sekä käytetyksi toimintatavaksi. Monipuolisiin työtapoihin ja toiminnallisuuteen sisältyvät esimerkiksi leikit, pelit, laulut ja draama. (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 93; Tergujeff ym. 2017, 104). Pelit ja leikit näyttäytyvät kielten

opetuksessa vapaana harjoituskenttänä, joka yhdistää niin opitut kielitaidot kuin asenteiden käsittelynkin. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa pelit ja leikit ovat niin työtapoja kuin oppimäärän sisältöjä. Selkeimmin pelit ja leikit näkyvät vuorovaikutustilanteissa toimimisessa sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisessä. Vuosiluokilla 7–9 toisen ja vieraan kielen opiskelussa painotetaan pelillisyyttä enemmän kuin leikkiä. (Aurava 2018, 82–84.) Pelien avulla voidaan harjoitella muun muassa sääntöjen noudattamista, reiluutta toisia kohtaan ja yhteistyötaitoja (Kapp 2012, 29–32). Draamaharjoitukset, kuten roolileikit ja improvisaatio, ovat parhaimmillaan mukaansatempaavia ja vapaata kielen tuottamista hyödyntäviä työskentelytapoja. Draamaharjoitukset voidaan esitellä oppilaille myös leikkeinä. Draaman avulla oppilas saa harjoitella kieltä jossain muussa roolissa kuin omana itsenään, minkä uskotaan lisäävän oppilaiden rohkeutta käyttää kieltä. (Tergujeff ym. 2017, 104).

Opetukseen integroidun liikunnan on havaittu edistävän erityisesti oppilaiden oikeinkirjoitustaitoja kielten opetuksessa (Mullender-Wijnsma ym. 2015, 1). Useammat tutkimukset ovat myös osoittaneet, että liikkeen ollessa mukana opetuksessa vieraan kielen sanat ja lauseet jäävät paremmin oppilaiden mieleen (Macedonia 2014, 1). Lyhytkestoisin kokonaisuuksina toiminnalliset työtavat kielten opetuksessa ovat edistäneet oppilaiden kiinnostusta aiheeseen sekä aktiivista toimijuutta. Tärkeää olisi, että monipuoliset ja toiminnalliset työtavat kulkisivat mukana kielten opetuksessa jokaisella luokka-asteella. (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo 2020, 93–94.)

4 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, jonka keskeisenä painopisteenä on käsitys yksilöstä aktiivisena toimijana sekä erilaisten merkitysten rakentajana (Kumpulainen ym. 2014a, 16). Positiivinen pedagogiikka laajentaa kasvatustieteellistä kenttää, sillä se lisää tutkimukseen ja pedagogiseen toimintaan yksilön myönteiset tunteet, vahvuudet sekä osallisuuden. (Seligman & Csíkszentmihályi 2015, 5). Kasvatustoiminnan perustana ovat asiat, jotka tekevät oppimisesta mielekästä, kannattelevat yksilöä sekä saavat hänet tuntemaan oppimisen iloa (Kumpulainen ym. 2014b, 199). Positiivisessa pedagogiikassa korostetaan sosiaalisten suhteiden sekä yhteisöjen merkitystä osana oppimisprosessia (Wenger 1998, 187). Yksilön osallisuuden lähtökohtana ovat hänen kokemusmaailmansa tunnistaminen, dokumentointi sekä yhdessä muodostettu myönteinen merkityksenanto. Lisäksi ne tukevat yksilön hyvinvointia ja oppimista koulujen arjessa. (Kumpulainen ym. 2014b, 199.) Positiivista pedagogiikkaa hyödyntävät työtavat ja harjoitukset oppilaiden kanssa perustuvat paljolti toiminnallisuuteen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017).

Positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian viitekehykseen pohjautuva suuntaus (Lankinen 2015, 43). Positiivinen psykologia on yläkäsite tutkimuksille myönteisistä tunteista ja positiivisista luonteenvahvuuksista (Seligman ym. 2005, 874). Sen painopisteenä on hyvinvoinnin edistäminen (Seligman 2011, 14). Positiivinen psykologia tarkastelee inhimillisiä olosuhteita ja prosesseja, jotka vaikuttavat myönteisesti ihmisten, ryhmien sekä instituutioiden toimintaan (Kumpulainen ym. 2014b, 200). Se pyrkii muuttamaan perinteistä psykologian lähestymistapaa, jossa keskitytään häiriöiden ja sairauksien korjaamiseen, kohti positiivisten ominaisuuksien kehittämistä (Seligman & Csíkszentmihályi 2015, 5). Positiivista psykologiaa on kritisoitu liiallisen positiivisuuden korostamisesta (Ojanen 2014, 112). Vaikka positiivisessa psykologiassa ja pedagogiikassa painotetaan positiivisuutta, eivät ne silti unohda vaikeuksia ja vastoinkäymisiä. Sen sijaan niitä tarkastellaan positiivisesta näkökulmasta. (Kumpulainen ym. 2014b, 202.)

Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on auttaa jokaista yksilöä tiedostamaan omat vahvuutensa sekä hyödyntämään niitä omassa arjessaan. Positiivista pedagogiikkaa hyödynnettäessä kouluissa, tarkoituksena olisi, että jokainen oppilas kokisi olevansa hyvä jossain. Vahvuuksien tiedostaminen ei kuitenkaan ole merkityksettämiä sanoja, vaan todellisiin havaintoihin perustuvaa vahvuuksien esiin tuomista. Lisäksi positiivisen pedagogiikan tavoitteena on mahdollistaa ja ennaltaehkäistä. Mahdollistaminen viittaa siihen, että positiivisen pedagogiikan avulla voidaan

kehittää myönteistä vuorovaikutusta sekä antaa yksilölle tilaa kasvaa. Ennaltaehkäisyllä taas pyritään siihen, että positiivisen pedagogiikan avulla yksilöille pyritään antamaan työkaluja selvitä elämän kolhuista. Näin kriisien ilmetessä olisi yksilön mielen mahdollista säilyä eheänä ja toipumiskykyisenä. Kannustavan palautteen, omien luontenvahvuuksien, sinnikkään työnteon ja siitä nauttimisen kautta yksilöille mahdollistuu myönteisiä kehityskulkuja elämään. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 10.)

Niin positiivisen psykologian kuin pedagogiikan perustana on hyvinvoinnin kehittäminen. Hyvinvointi käsitteenä tarkoittaa yksilön optimaalista kokemusta sekä toimintakykyä. (Ryan & Deci 2001, 141.) Siitä voidaan siis erottaa kaksi osaa: se miltä elämä tuntuu sekä kuinka toimintakykyisiä olemme elämässämme (Martela 2014, 27). Hyvinvointi voidaan myös määritellä hyvinvoinnin PERMA -teorian avulla (Uusitalo-Malmivaara 2014, 19). Hyvinvoinnin PERMA -teoriaa käsitellään lisää luvussa 4.2. Hyvinvoinnin ohella positiivinen pedagogiikka pyrkii kehittämään yksilön luonnetta (Seligman 2011, 14; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 24). Luonne on ihmisen persoonaan kuuluva komponentti, joka koostuu perityistä ja ympäristöistä opituista tekijöistä. Luonteen lisäksi persoonallisuuteen liittyy oleellisesti temperamentti. Temperamentti sen sijaan on yksilön synnynnäinen reagoititapa asioihin. Luonnetta voidaan kehittää ja kasvattaa, minkä vuoksi positiivinen psykologia on kiinnostunut siitä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 13.) Petersonin ja Seligmanin (2004, 4) mukaan luontenvahvuudet mahdollistavat hyvinvoinnin sekä hyvän elämän.

Positiivisessa pedagogiikassa sekä psykologiassa luonteeseen liitetään vahvuuksien ohella myös taitotavoitteet. Tämä tarkoittaa sitä, että luonnetaidot ovat kehittyviä ja opetettavia ominaisuuksia. Taitotavoitteisiin liitettävät luonnetaidot ovat toipumiskyky, myönteiset tunteet sekä kasvun asenne. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 39.) Toipumiskyky eli resilienssi on ihmisen taito mukautua vastoinkäymiseen, traumaan tai kriisiin rakentavalla tavalla. Sen avulla yksilö kykenee nousemaan takaisin jaloilleen vastoinkäymisen kohdatessa, sekä olemaan sitoutunut ja toiveikas tilanteen suhteen. (Lahti 2014, 292; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 39.) Resilienssi on ihmisen perusominaisuus, joka kasvaa, kun yksilö kokee elämänsä mielekkääksi ja uskoo selviytyvänsä siitä. Sitä tukee yksilön myönteiset ihmissuhteet. (Taipale 2014, 253.)

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 46) mukaan myönteiset tunteet ja myönteinen merkityksellisyys ovat samankaltaisia käsitteitä. Myönteiset tunteet laajentavat yksilön toiminta- ja ajattelumalleja, joiden kautta myönteisen merkityksellisyyden kokeminen lisääntyy (Kobau

ym. 2011, 2; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 46). Toiminta- ja ajatusmallien laajentamisen myötä myönteiset tunteet ovat yhteydessä resilienssiin, sillä ne kehittävät yksilöistä joustavampia ja toipumiskykyisempiä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 46).

Dweck (2010, 16) on tutkinut kasvun asennetta, minkä myötä hän on kehittänyt teorian kahdesta erilaisesta asenteesta, joiden kautta yksilöt näkevät oppimisen ja älykkyyden. Muuttumattomuuden asenteen omaavat yksilöt kokevat, että älykkyys on synnynnäinen piirre. He uskovat, että älykkyyteen ei voi itse vaikuttaa. Sen sijaan kasvun asenteen kautta yksilö kokee, että älykkyys ja oppiminen ovat kehittyviä taitoja. Kasvun asenteen omaava yksilö näkee vastoinkäymiset mahdollisuutena oppia sekä kehittää itseään. (Dweck 2010, 16.) Yksilöt, joilla on kasvun asennetta, selviytyvät paremmin haastavista tilanteista ja ovat sinnikkäämpiä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 57).

Positiivisen pedagogiikan perustana pidetään sitä, että yksilöiden hyvinvointi ja oppiminen muodostuvat erilaisten toimintaympäristöjen sekä yksilön välisessä vuorovaikutuksessa. Sen perusajatuksia voidaan tiivistää viiteen kohtaan. 1) Sosiaalisia suhteita, oppimista sekä hyvinvointia tukevat yhteisöllinen sekä myönteinen toimintakulttuuri. 2) Yksilön osallisuus ja toimijuus ovat kasvatus- ja opetustyön lähtökohtana. 3) Oppimisen sekä hyvinvoinnin voimavarana toimivat myönteiset tunteet. 4) Hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisen perustana on jokaisen yksilön vahvuuksien tunnistaminen. 5) Koulun ja kodin välinen kasvatuskumppanuus rakentuu arvostavassa sekä luottamuksellisessa vuorovaikutuksessa. (Kumpulainen ym. 2014b, 201–203.)

4.1 Luonteenvahvuudet

Positiivisen psykologian kehittymisen myötä on lisääntynyt myös kiinnostus yksilön luonteeseen ja sen muokkautuvuuteen. Hyvää luonnetta arvostetaan moraalisesti, ja se kehittyy kasvatuksen, kokemusten ja perimän vuorovaikutuksessa. Luonteenvahvuudet ovat yksilön ominaisuuksia, joiden käyttäminen koetaan sisäisesti motivoivaksi ja ne tuntuvat ”omalta itseltä”. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 28–32.) Luonteenvahvuudet ovat yksilöllisiä piirteitä, jotka ilmentyvät yksilön tunteissa, ajatuksissa ja käytöksessä (Park, Peterson & Seligman 2004, 603). Ne eivät ole pysyviä ominaisuuksia, vaan dynaamisia ja kehittyviä piirteitä, joita arvostetaan niiden itsensä vuoksi (Biswas-Diener, Kashdan & Minhas 2011, 106; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 32). Luonteenvahvuuksien tiedostaminen ja käyttäminen mahdollistavat hyvinvoinnin lisääntymisen (Peterson & Seligman 2004, 4).

Petersonin ja Seligmanin (2004) kehittänyt *Values in Action* eli VIA on positiiviseen psykologian viitekehykseen pohjautuva luonteen vahvuusfilosofia (Uusitalo-Malmivaara 2014, 58). VIA -filosofia perustuu siihen, että hyvä luonne koostuu kolmesta komponentista, jotka muodostavat käsitteelliset ja hierarkkiset tasot. Nämä komponentit ovat hyveet, luonteen vahvuudet sekä tilanteelliset teemat. Kuusi päähyvettä muodostaa luokittelun korkeimman hierarkkisen tason. Hyveet ovat ilmenneet jo kaukaisissa historiallisissa dokumenteissa ja ne saattavat olla evoluution myötä kehittyneitä ominaisuuksia, jotka auttavat yksilöä selviytymään elämästä. (Peterson & Seligman 2004, 11-12.) VIA -filosofian toisena tasona ovat luonteen vahvuudet, jotka ilmentävät hyveitä käytännössä. Kun luonteen vahvuudet liitetään hetkeen ja ympäristöön, puhutaan kolmannesta tasosta eli tilanteellisista teemoista. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 57.) Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 34) mukaan positiivisessa psykologiassa on olemassa myös toisenlaisia vahvuusluokitteluja, mutta he ovat muokanneet VIA -filosofian suomalaiseen ympäristöön soveltuvaksi. Tämän seurauksena luonteen vahvuuksien listaan on lisätty kaksi vahvuutta, myötätunto sekä sisukkuus. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 34.)

VIA -luokittelun korkeimman tason päähyveet ovat viisaus ja tieto, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus sekä henkisyys (Peterson & Seligman 2004, 13). Näitä hyveitä edustavat 24 luonteen vahvuutta (taulukko 1), jotka osittain voivat olla synonyymeja toisilleen sekä hieman päällekkäisiä käsitteitä (Park, Peterson & Seligman 2004, 604; Peterson & Seligman 2004, 13).

TAULUKKO 2. VIA -luokittelun hyveet sekä niitä edustavat luonteenvahvuudet (mukailtu Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 15).

Hyve	Luonteenvahvuus
I Viisaus ja tieto	1. Luovuus 2. Uteliaisuus 3. Arviointikyky 4. Oppimisen ilo 5. Näkökulmanottokyky
II Rohkeus	6. Rohkeus 7. Sinnikkyys 8. Rehellisyys 9. Innokkuus <i>Sisukkuus</i>
III Inhimillisyys	10. Rakkaus 11. Ystävällisyys 12. Sosiaalinen älykkyys <i>Myötätunto</i>
IV Oikeudenmukaisuus	13. Ryhmäytötaidot 14. Reiluus 15. Johtajuus
V Kohtuullisuus	16. Anteeksiantavuus 17. Vaatimattomuus 18. Harkitsevaisuus 19. Itsesääteily
VI Henkisyys	20. Kauneuden arvostus 21. Kiitollisuus 22. Toiveikkuus 23. Huumorintaju 24. Hengellisyys

Ensimmäisenä hyveenä VIA -luokittelussa on viisaus ja tieto. Viisauden ja tiedon hyveen luonteenvahvuudet ovat kognitiivisia taitoja, jotka liittyvät tiedon hankintaan sekä käyttöön mahdollistaen hyvän elämän. Tätä hyvettä on pidetty myös hyveistä tärkeimpänä, sillä se mahdollistaa muiden hyveiden toteutumisen. Luovuus, uteliaisuus, arviointikyky, oppimisen ilo sekä näkökulmanottokyky ilmentävät viisauden ja tiedon hyvettä. Toisena hyveenä on rohkeus, jonka avulla yksilön on mahdollista saavuttaa tavoitteita, vaikka matkan varrella ilmenisi ulkoisia tai sisäisiä haasteita. (Peterson & Seligman 2004, 93–180, 199.) Rohkeuden luonteenvahvuudet ovat emotionaalisia vahvuuksia, joita ovat rohkeus, sinnikkyys, rehellisyys sekä innokkuus. (Peterson & Seligman 2004, 199–273; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 15.) Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) lisäämä sisukkuus on luonteenvahvuus, joka on samankaltainen kuin sinnikkyys. Sisukkuus on kuitenkin hieman pidemmälle vietyä sinnikkyyttä,

mikä otetaan käyttöön, kun mikään muu ei enää auta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 15.)

Kolmantena hyveenä on inhimillisyys. Sen luonteenvahvuudet ilmenevät välittävissä ihmissuhteissa muiden kanssa, sekä kykynä ystävystyä ja huolehtia muista. (Peterson & Seligman 2004, 293.) Inhimillisyyteen liitetyt ihmissuhteet voivat olla niin kahdenkeskisiä kuin laajempiakin ihmissuhteita (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 15). Inhimillisyyden luonteenvahvuuksia ovat rakkaus, ystävällisyys ja sosiaalinen älykkyys (Peterson & Seligman 2004, 293–337). Myötätunto on toinen vahvuus, jonka Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) ovat lisänneet VIA -luokitteluun. Myötätunto ilmentää inhimillisyyden hyvettä, ja se liittyy läheisesti rakkauteen. Myötätunto on kuitenkin rakkautta toiminnallisempi ja konkreettisempi vahvuus. Neljäntenä hyveenä on oikeudenmukaisuus, joka ilmenee inhimillisyyden lisäksi ihmissuhteisiin liittyvissä taidoissa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 15.) Oikeudenmukaisuus esiintyy inhimillisyyttä enemmän yksilön ja ryhmän tai yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa. Kun yhteisön koko pienenee, siirrytään tällöin lähemmäs inhimillisyyden hyvettä. Ryhmytyötaidot, reiluus ja johtajuus ovat luonteenvahvuuksia, jotka liitetään oikeudenmukaisuuteen. (Peterson & Seligman 2004, 357–413.)

Kohtuullisuus on VIA -luokittelun viides hyve, mitä hyödyntämällä yksilön on mahdollista vastustaa ylenpalttisuutta ja liioittelua (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 15). Kohtuullisuuden avulla yksilö kykenee suojautumaan ylettömyyttä, kuten ylimielisyyttä, vihaa tai lyhytkaista nautintoa, vastaan. Tunteiden optimaalinen itsesäätely ei tarkoita tunteiden lakkauttamista, vaan niiden tiedostamista ja ottamista vastuulleen. Tämä hyve ei siis pysäytä yksilön toimintaa, vaan ainoastaan hillitsee sitä. Kohtuullisuutta ilmentävät anteeksiantavuus, vaatimattomuus, harkitsevaisuus ja itsesäätely. (Peterson & Seligman 2004, 431–499.) Kuudentena hyveenä on henkisyys, mikä on kykyä antaa ilmiöille laajempia merkityksiä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 15). Henkisyyden luonteenvahvuuksien kautta yksilön on mahdollista muodostaa yhteys suurempaan, ihmisyyden ylittävään maailmankaikkeuteen. Tätä hyvettä edustavia luonteenvahvuuksia ovat kauneuden arvostus, kiitollisuus, toiveikkuus, huumorintaju ja hengellisyys. (Peterson & Seligman 2004, 519.)

Petersonin ja Seligman (2004, 16) mukaan VIA -luokittelun luonteenvahvuuksille on kehitetty 10 kriteeriä, jotka jokaisen luonteenvahvuuden tulee suurimmaksi osaksi täyttää. Noin puolet luonteenvahvuuksista täyttää jokaisen kriteerin, mutta puolet eivät vastaa jokaista kriteeriä. Tämän vuoksi kriteerit eivät ole välttämättömiä ehtoja, vaan pikemminkin olennaisia piirteitä,

jotka kokonaisuutena luovat samankaltaisten vahvuuksien ryhmän. (Peterson & Seligman 2004, 16.) VIA -luokittelun 10 kriteeriä luonteenvahvuuksille ovat seuraavat: 1) Vahvuus on yhteydessä täyttymyksellisen ja hyvän elämän kehittämisessä yksilölle itselleen ja muille. Vaikka vahvuudet ja hyveet määrittävät yksilön selviytymisen vastoinikäymisessä, keskitymme silti siihen, kuinka ne täyttävät yksilön. 2) Vahvuutta arvostetaan moraalisesti jo itsessään, vaikka ne voivatkin tuottaa tai olla tuottamatta haluttuja lopputuloksia. 3) Vahvuuden käyttäminen ei heikennä toisia ihmisiä. 4) Vahvuudelle ei välttämättä ole aina helppoa keksiä vastakohtaa. 5) Vahvuuden tulee näkyä yksilön käyttäytymisessä, ajatuksissa ja tunteissa. 6) Vahvuus eroaa muista luonteenvahvuuksista, eikä sitä voida hajottaa osiin, jotka sisältyisivät muihin vahvuuksiin. 7) Luonteenvahvuus ilmenee laajalti hyväksytyissä esikuvissa. 8) On olemassa vahvuuden ihmelapsia. Tämä kriteeri ei täyty jokaisen luonteenvahvuuden kohdalla. 9) Vahvuuden puuttumista havaitaan joillakin ihmisillä. 10) Vahvuuksien kehittymistä tuetaan erilaisin keinoin. (Peterson & Seligman 2004, 17–27; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 34.)

Luonteenvahvuudet voidaan jaotella kolmeen ryhmään: voima-, ydin- ja kasvuvahvuuksiin. Voimavahvuuksia ovat sinnikkyys, myötätunto sekä itsesäättely. Näitä yksilö voi oppia, opettaa sekä käyttää joka päivä arjessaan. Voimavahvuuksien avulla yksilö voi sankaroitua eli ylittää itsensä. Itsensä ylittämisen perustana toimivat voimavahvuudet, sillä ne tuovat tavoitteet yksilön ulottuville. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 76–77.) VIA-filosofian eräänä perustana on yksilön omien ydinvahvuuksien tunnistaminen (Uusitalo-Malmivaara 2014, 61). Ydinvahvuudet ovat merkittävä osa yksilön persoonaa sekä yksilöllistä tapaa ajatella ja toimia (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 78). Yksilö hallitsee sekä käyttää ydinvahvuuksiaan usein, ja niiden käyttäminen tuntuu omalta itseltään. Ydinvahvuuksien hyödyntäminen myös innostaa yksilöä ja on sisäisesti motivoivaa. (Peterson & Seligman 2004, 18.) Kasvuvahvuudet ovat vahvuuksia, joita yksilö ei käytä aktiivisesti. Jotta yksilö pystyisi hyödyntämään ja käyttämään kasvuvahvuuksiaan, täytyy hänen keskittyä näihin vahvuuksiin enemmän. Kasvuvahvuuksien käyttäminen voi tuntua vaikealta ja vaatia ponnisteluita, mutta niiden hyödyntäminen antaa yksilölle uusia mahdollisuuksia. Niin kasvu- kuin ydinvahvuudetkin ovat yksilöstä riippuen erilaisia. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 79.)

Luonteenvahvuuksien käytössä voidaan hyödyntää SMART -mallia, jonka mukaan toiminnan rakentaminen vahvuuksille toimii viiden periaatteen mukaan. Ensimmäisenä elementtinä mallissa on vahvuuksien tunnistaminen (*S=spotting*). Yksilön ydinvahvuudet voidaan tunnistaa VIA -mittarin avulla. VIA -mittarin lyhyempi versio sisältää 120 väittämää ja pitempi 240 väittämää, joihin vastataan viisiportaisella Likertin asteikoilla (kuva minua hyvin – ei kuvaa minua

lainkaan). Jokainen väittämä mittaa yhtä luonteenvahvuutta, ja testin tehtyään mittari seuloo yksilölle viisi ydinvahvuutta. Ulkopuolelle jääneet luonteenvahvuudet eivät kuitenkaan ole yksilön heikkouksia. Tärkeää VIA -mittarissa onkin, että siitä ei voi saada negatiivista tulosta. Toisena periaatteena on vahvuuksien hallitseminen (*M=managing*). Parhaan lopputuloksen saavuttaminen tilanteissa vaatii vahvuuksien esiin houkuttelua, yhdistelyä ja muokkaamista. Kolmantena elementtinä on vahvuuksien puolesta puhuminen (*A=advocating*). Toisten ihmisten vahvuuksien sanallistaminen ja esille tuominen on palkitsevaa. Vahvuuksien sanallistamisen kautta voivat luonteenvahvuudet tarttua myös muihin ihmisiin. Neljäntenä periaatteena mallissa on liittyminen (*R=relating*). Kun yksilöt tuntevat ryhmässä toistensa luonteenvahvuudet, on yhteistyöhön helpompaa sitoutua. Viidentenä elementtinä mallissa on vahvuuksien käyttö (*T=training*) eli neljän ensimmäisen periaatteen toteuttaminen. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 61–68.) Kaikki luonteenvahvuudet tukevat hyvinvoinnin PERMA -teorian elementtejä. Luonteenvahvuuksien hyödyntäminen johtaa myönteisempiin tunteisiin, parantaa ihmissuhteita, lisää saavuttamisen tunnetta, merkityksellisyyttä sekä sitoutuneisuutta. (Seligman 2011, 18.)

4.2 PERMA -teoria

Seligman (2011, 14) on kehittänyt hyvinvoinnin PERMA -teorian. Tämä hyvinvoinnin teoria sisältää viisi erilaista elementtiä, joita ovat myönteiset tunteet (*P=positive emotions*), sitoutuminen (*E=engagement*), sosiaaliset suhteet (*R=relationship*), merkityksellisyys (*M=meaning*) sekä saavuttaminen (*A=accomplishments*). (Seligman 2011, 14.) Hyvinvoinnin voidaan ajatella koostuvan näistä elementeistä (Lipponen 2014, 185). Yksilöt, jotka kokevat eniten myönteisiä tunteita, sitoutuneisuutta ja merkityksellisyyttä elämästään, ovat onnellisimpia sekä kokevat eniten tyytyväisyyttä elämästään. Jokaisella hyvinvoinnin elementillä on kolme tunnusomaista piirrettä: se tukee hyvinvointia, sitä tavoitellaan sen itsensä vuoksi eikä niinkään välineenä jonkin toisen elementin saavuttamiseksi ja sitä voidaan mitata itsenäisesti sekä riippumattomasti muista elementeistä. (Seligman 2011, 14.)

PERMA -teorian ensimmäinen elementti on myönteiset tunteet, jota voidaan pitää hyvinvointimme kulmakivenä (Seligman 2011, 14). Myönteisiä tunteita ovat esimerkiksi ilo, toiveikkaus, kiitollisuus, tyytyväisyys ja kiinnostus. Niillä on merkittävä positiivinen vaikutus yksilön elämään ja toimintakykyyn. Lisäksi myönteisten tunteiden on havaittu vaikuttavan suotuisasti yksilön ihmissuhteisiin, käyttäytymiseen sekä koulumenestykseen. Tämä osoittaa sen, että

kouluissa olisi tärkeää ylläpitää yksilöiden myönteisiä tunteita. Myönteinen koulunkäynti ja positiiviset tunteet lisäävät kouluissa oppilaiden hyvinvointia ja kouluiloa. (Leskisenoja 2017, 34.) Opetuksessa tulisi pyrkiä luomaan tilanteita, jotka edistävät oppilaiden kuulumista johonkin ryhmään. Huomioimalla myönteiset tunteet koulussa voidaan auttaa oppilaita myös löytämään heidän mielenkiintonsa ja intohimonsa kohteita. (White, Murray & Seligman 2015, 154.)

Toisena elementtinä teoriassa on sitoutuneisuus. Sitoutuneisuus on myönteisten tunteiden ohella elementti, jota voidaan mitata ainoastaan subjektiivisesti. Vaikka niitä voidaan mitata vain subjektiivisesti, täyttävät ne silti hyvinvoinnin elementtien kolme tunnuspiirrettä. (Seligman 2011, 14.) Yksilö voi tuntea sitoutuneisuutta silloin, kun hän kokee toimintansa syvästi kiinnostavaksi tai kykenee uppoutumaan siihen. Sitoutuneisuuden avulla yksilö voi myös kokea mielihyvää sekä saavuttaa asetettuja tavoitteita. Oppilaiden koulusitoutuminen voidaan nähdä keskittymisen, kiinnostuksen ja nautinnon yhtäaikaisena yhdistelmänä. Näiden kaikkien kolmen piirteen toteutuessa on sitoutuminen korkeimmillaan (Leskisenoja 2017, 34-35.) Tämä perustuu Csíkszentmihályin (2014, 240) kehittämään flow -teoriaan, jonka mukaan flow-tilan tunnusmerkkejä ovat yksilön intensiivinen keskittyminen toimintaan, hallinnan tunteen kokeminen omasta toiminnasta, ajan- ja paikantajunnan kadottaminen sekä kokemus siitä, että toiminta itsessään on palkitsevaa. Flow-tilan kokeminen kehittää yksilön sinnikkyyttä toimia haastavien tehtävien parissa sekä tuottaa myönteisiä tunteita. Flow on yhteydessä myös myönteisesti motivaatioon, henkiseen hyvinvointiin ja luonteenvahvuuksiin. (Csíkszentmihályi 2014, 240.)

PERMA -teorian kolmantena elementtinä on ihmissuhteet. Myönteisillä ihmissuhteilla on valtava merkitys yksilön selviytymiseen elämän vastoinkäymisistä ja haasteista. (Seligman 2011, 16.) Sosiaalista tukea on pidetty hyvinvoinnin keskeisimpänä edellytyksenä jo pitkään. Ystävällisyyttä toisia ihmisiä kohtaan pidetään tehokkaimpana keinona oman hyvinvoinnin nopeaan edistämiseen. Myönteiset ihmissuhteet tuottavat onnellisuutta, luovat elämälle merkityksellisyyttä sekä edistävät henkistä ja fyysistä terveyttä. Koulussa on olemassa monenlaisia ihmissuhteita, jotka vaikuttavat joko suoraan tai välillisesti oppilaan koulutaipaleen muotoutumiseen. Merkityksellisimpinä ihmissuhteina koulussa oppilaan näkökulmasta voidaan pitää oppilaiden keskinäisiä suhteita, opettaja-oppilas-suhdetta sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. (Leskisenoja 2017, 35.)

Neljäntenä elementtinä hyvinvoinnin PERMA-teoriassa on merkityksellisyys, joka määritellään sitoutumisena johonkin itseä suurempaan toimintaan – mitä suurempaa toiminta on, sitä

enemmän se tuottaa merkityksellisyyttä yksilölle. (Leskisenoja 2017, 35.) Merkityksellisyydellä viitataan myös siihen, että yksilö tuntee elämänsä arvokkaaksi ja kokee kuuluvansa johonkin itseä suurempaan (Kern ym. 2015, 263). Käsitteet elämän merkityksellisyydestä ja tarkoituksesta ovat hyvin lähellä toisiaan. Elämän tarkoitus määrittää yksilön elämän suunnan sekä ohjaa valintoja. Ilman elämän tarkoitusta voi yksilön hyvinvointi vähentyä ja ahdistus lisääntyä. Elämän merkityksellisyys sen sijaan kuvastaa sitä, kuinka yksilöt ymmärtävät itsensä sekä ympäröivän maailman. Yksilön tunnistessaan mitä hän elämältään haluaa, lisääntyy tällöin myös merkityksellisyys asiaa kohtaan. Merkityksellisyys on henkilökohtainen sekä subjektiivinen asia, jota voi kokea eri tavoin esimerkiksi hengellisen toiminnan kautta tai kuulumalla johonkin urheilujoukkueeseen. Merkityksellisyys siis antaa elämälle suunnan, toimii voimavarana vaikeuksissa sekä on yksilöllinen kokemus. (Leskisenoja 2017, 35.) Yksilö kokee merkityksellisyyttä usein käyttäessään luontenvahvuuksia sekä hyödyntäessään niitä toisten ihmisten avuksi (Leskisenoja 2017, 35; Seligman 2011, 18).

Saavuttaminen on PERMA -teorian viides elementti. Se viittaa menestykseen, voittamiseen ja hyviin suorituksiin. (Leskisenoja 2017, 37.) Subjektiivisesti tarkasteltuna saavuttamiseen liittyy tavoitteiden eteen työskentely, hallitsemisen tunne sekä tehokkuus tehtävien suorittamisessa (Butler & Kern 2016, 4). Saavuttamisen tunnetta usein tavoitellaan sen itsensä vuoksi, vaikka se ei tuottaisikaan myönteisiä tunteita, merkityksellisyyttä tai tukisi myönteisiä ihmissuhteita (Seligman 2011, 14). Kyse ei kuitenkaan ole ainoastaan hetkittäisestä menestymisestä, vaan optimistisen suhtautumistavan kehittymisestä. Tämän ansiosta voidaan kokea onnistumisen tunteita, kehittää sinnikkyyttä haasteiden esiintyessä, luoda toiveikkuutta tavoitteiden saavuttamiseksi sekä lopulta kokea menestyksen tunnetta. Hyvinvoinnin muut elementit tukevat saavuttamista. Myönteiset tunteet voivat laajentaa yksilön kognitiivisia, emotionaalisia ja sosiaalisia voimavaroja, johdattaa joustavampaan ajatteluun sekä auttaa negatiivisten tunteiden käsittelyssä. Lisäksi myönteiset tunteet vahvistavat kykyä selviytyä vastoinkäymisistä. Yksilön kokemana sitoutuminen ohjaa häntä ponnistelemaan tavoitteiden saavuttamiseksi sekä etsimään haasteellisempia tehtäviä oman mukavuusalueensa ulkopuolelta. Positiiviset ihmissuhteet taas mahdollistavat emotionaalisen tuen, ja yhteistyö muiden kanssa lisää myönteistä suhtautumista tehtävään, pystyvyyden tunnetta ja motivaatiota. Lisäksi tehtävien kokeminen sisäisesti motivoiviksi ja merkityksellisiksi tukee tavoitteiden saavuttamista. (Leskisenoja 2017, 37.)

Leskisenojan (2017, 34) mukaan hyvinvoinnin PERMA-teoria soveltuu hyvin opetuksen tueksi kouluissa, sillä se tarjoaa konkreettisen, selkeän ja kattavan kehyksen hyvinvoinnin sekä posi-

tiivisen pedagogiikan suunnittelulle ja toteutukselle. Teoria soveltuu myös kouluyhteisöjen kehittämistyöhön hyvin, koska se korostaa sosiaalisten suhteiden merkitystä osana yksilön hyvinvointia. Perustuuhan koulujen koko toiminta yhteisöllisyyteen sekä vuorovaikutussuhteissa piileviin voimavaroihin, joille PERMA -teoria antaa painoarvoa. (Leskisenoja 2017, 34.)

4.3 Positiivisen pedagogiikan menetelmät

Kasvatus- ja opetustyössä positiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa seuraavien periaatteiden avulla:

- 1) Yksilöä kannustetaan omien vahvuuksien ja tunteiden tunnistamiseen sekä omien elämäkokemusten tarkkailuun.
- 2) Yksilö toimii aktiivisena toimijana ja hänelle tarjotaan mahdollisuuksia omien tunteiden ja kokemusten dokumentointiin.
- 3) Yksilölle mahdollistetaan tilaisuuksia jakaa omia elämäkokemuksiaan sekä tarjotaan mahdollisuuksia yhteiseen merkityksenantoon. (Kumpulainen ym. 2014b, 203.)

Ensimmäisen periaatteen mukaan yksilölle tulisi antaa mahdollisuus havainnoida omaa elämäänsä. Positiivisessa pedagogiikassa merkittävää ovatkin yksilön kokemat hyvinvointikokemukset, minkä vuoksi näiden kokemusten tiedostaminen on tärkeää. Lisäksi tärkeässä roolissa on kyky tunnistaa asiat, jotka tuottavat yksilölle myönteisiä tunteita ja joiden kautta hän innostuu, uskoo omiin kykyihinsä sekä kokee itsensä rakastetuksi ja hyväksytyksi. Yksilön tunnistessa elämästään myönteisiä kokemuksia, voi tämä kasaantuessaan laukaista myönteisten tunteiden kierteen, joka edistää yksilön henkilökohtaista kasvua ja hyvinvointia. (Kumpulainen ym. 2014b, 205.) Myönteiset tunteet eivät ole ainoastaan lyhytaikaisia tuntemuksia, vaan ne lisäävät hyvää oloa myös tulevaisuudessa (Fredrickson 2004, 1373). Aikuisella on merkittävä rooli auttaa lasta tiedostamaan ja sanallistamaan omat vahvuutensa. Vahvuuksiin keskittyvä puhe ongelmapuheen sijasta vapauttaa voimavaroja niin kasvatettavassa kuin kasvattajassakin. Vahvuuksiin perustuvassa opetuksessa on tärkeää, että oppilaat oppivat tunnistamaan vahvuuksiaan silloin, kun he käyttävät niitä. Tämä tarkoittaa sitä, että kasvattajan tulee antaa runsasta palautetta vahvuuksien käytöstä. Kun yksilö saa palautetta hyödyntäessään vahvuuksiaan, lisää se itseluottamusta ja kannustaa yrittämään. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 69–71.)

Toisen periaatteen perustana on yksilön rooli aktiivisena toimijana, jolloin hän visuaalisesti dokumentoi ja reflektoi omia kokemuksiaan sekä elämäänsä yhdessä muiden ihmisten kanssa

(Kumpulainen ym. 2014a, 213). Tavoitteena on ymmärtää yksilöä paremmin hänen omien tunteidensa ja mielenmaisemiensa näkökulmasta. Dokumentoinnin kautta voidaan myös seurata yksilön kehitystä, tapaa käsittää erilaisia ilmiöitä, suunnitella pedagogista toimintaa ja arvioida yksilöä. Tärkeää on myös se, että yksilö saa tuoda ilmi kodin ja koulun ulkopuolelle sijoittuvan elämän. Dokumentoinnin avulla voidaan tilanteisiin ja tuotoksiin palata myöhemmin uudestaan. (Kumpulainen ym. 2014b, 203–205.) Dokumentointi voi tapahtua esimerkiksi lapsen itse ja muiden ottamilla kuvilla, piirustuksilla ja videoilla (Kumpulainen ym. 2014a, 214; Kumpulainen ym. 2014b, 203). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 33) ovat kehittäneet positiivisen CV:n, jonka avulla jatkuvia pieniä onnistumisia ja saatua palautetta voidaan dokumentoida pysyvämmiin. Positiivisessa CV:ssä on olennaista se, että vahvuudet ja osaaminen jäävät muistiin. Sinne kerätään yksilölle merkityksellisiä asioita häntä koskettavalla tavalla ja näyttöä onnistumisista sekä osaamisesta erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Positiivisessa CV:ssä yksilö arvioi itse itseään sekä saa palautetta kasvattajalta. Palautteen antaminen voi tapahtua visuaalisesti tai kirjallisesti. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 33.)

Kolmannen periaatteen mukaan yksilölle tulisi mahdollistaa tilaisuuksia jakaa sekä käsitellä omia kokemuksiaan ja tunteitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tärkeää on, että kasvattaja tunnistaa asiat, jotka ovat yksilölle tärkeitä ja tuottavat hyvää oloa. Näin kasvat-
tus- ja opetustilanteisiin voidaan lisätä asioita, jotka tuottavat yksilölle myönteisiä tunteita. Yksilöiden jakaessa omia visuaalisia tuotoksiaan ja keskustellessaan niiden välittämistä merkityksistä, muodostuu heille tunne ryhmään kuulumisesta ja yhteisöllisyydestä. Positiivisessa pedagogiikassa korostetaan merkityksiä, joita muodostetaan käsittelemällä yhdessä visuaalisia tuotoksia sekä sitä, kuinka nämä merkitykset edistävät yksilön hyvinvointia ja oppimista. (Kumpulainen ym. 2014b, 205.)

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, kuinka opetukseen integroitu liikunta näyttäytyy positiivisen pedagogiikan näkökulmasta äidinkielen, toisen kielen sekä vieraiden kielten opetuksessa. Tavoitteena on selvittää, miten liikuntaa integroimalla opetukseen voidaan edistää positiivisen pedagogiikan piirteitä. Lisäksi tutkin, millaisia yksilön luonteenvahvuuksia voidaan kehittää opetukseen integroidun liikunnan avulla. Tutkimuksessa on kaksi tutkimuskysymystä, jotka ovat:

- 1) Miten opetukseen integroitu liikunta tukee positiivista pedagogiikkaa?
- 2) Millaisia oppilaan luonteenvahvuuksia opetukseen integroitu liikunta tukee?

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tutkimusmetodologiaa tarkemmin. Tämän jälkeen kuvaan aineiston keruuta, ja lopuksi esittelen, kuinka olen tutkimusaineistoa analysoinut. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, jonka tutkimusstrategiana on tapaustutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on usein ihminen ja ihmisen maailma, jotka yhdessä muodostavat tarkasteltavan elämismaailman. Elämismaailma on yleisin kokonaisuus, jossa ihmistä voidaan tarkastella. Se on merkitysten muodostama kokonaisuus, joka muodostuu tutkimuksen kohteista. Ihmisen kokemat merkitykset ilmenevät päämäärien asettamisena, suunnitelmina, ihmisen toimina, yhteisöjen toimintana sekä muina ihmisistä lähtöisin olevina ja ihmiseen päätyvinä tapahtumina. (Varto 2005, 28–29.) Givenin (2008, 21) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisten ominaisuuksia valitusta näkökulmasta, jossa tiettyjen menetelmien avulla tarkastellaan, kuinka yksilöt kokevat sekä näkevät maailmaa. Nämä edellä mainitut piirteet täyttyvät myös tässä tutkielmassa, sillä tutkielmassa tarkastellaan oppilaita ja opettajia sekä heitä ympäröivää maailmaa. Tutkimuksessa oppilaita ja opettajia ympäröiväksi maailmaksi lukeutuu erityisesti koulukonteksti, jossa hyödynnetään toiminnallisia opetusmenetelmiä. Opetukseen integroitua liikuntaa voidaan tässä tutkimuksessa pitää merkityksenä, jota tutkitaan.

Opetukseen integroitua liikuntaa kielten opetuksessa voidaan pitää merkityksen lisäksi myös tapauksena, jota tutkitaan. Laineen, Bambergin ja Jokisen (2015, 9) mukaan tapaustutkimus on tutkimustapa- tai strategia, jossa tutkitaan tapauksia. Tapauksia käsitellään kaikissa empiirisissä tutkimuksissa. (Laine, Bamberg & Jokinen 2015, 9.) Tapaustutkimuksessa tapaus on tutkittava kohde (Vilka 2015, 100). Tutkimuksen tapaus ilmentää tutkimuksen kohdetta, joka voi olla

tapahtumakulku tai ilmiö, ja tapausten joukko on pieni, usein vain yksi tietty tapaus. Tapaustutkimuksen avulla pyritään luomaan tutkittavasta ilmiöstä tarkkapiirteinen ja perusteellinen kuvaus, missä lähtökohtana on kerätä mahdollisimman monipuolinen aineisto ja kuvata tutkimuksen tapausta kattavasti. (Laine, Bamberg & Jokinen 2015, 90.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on yksi tapaus, minkä vuoksi tapaustutkimus tutkimusstrategiana soveltuu tutkimukseen. Tarkemmin esiteltynä tämän tutkimuksen tapauksena on Oppimista liikkumalla -hankkeen täydennyskoulutustapahtumassa kerätyt aineenopettajien kokemukset liikunnan integroimisesta opetukseen Pohjois-Pohjanmaan yläkouluissa äidinkielen, toisen kielen ja vieraiden kielten opetuksessa vuosiluokilla 7–9.

5.1 Aineiston keruu

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineisto voidaan kerätä usealla tavalla. Usein tutkimusaineistona on ihmisten kokemukset puheen muodossa, jolloin aineisto kerätään haastatteluiden avulla. (Vilkkä 2015, 77.) Haastattelu on yksi yleisimmistä aineiston keräämisen menetelmistä kvalitatiivisessa tutkimuksessa (Marvasti 2019). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu on toteutettu Oppimista liikkumalla -hankkeessa järjestetyssä opettajien täydennyskoulutustapahtumassa. Oppimista liikkumalla -hankkeen tavoitteena on yläkoulujen aktiivisen toimintakulttuurin vahvistaminen yläkouluissa. Aineisto on kerätty kymmeneltä äidinkielen, toisen kielen sekä vieraan kielen opettajalta (n=10), joista suurin osa työskenteli yläkoululaisten kanssa. Osa opetti myös alakoululaisia sekä lukiolaisia yhtenäiskouluissa. Koulutuksen ensimmäisessä vaiheessa opettajille järjestettiin kahden tunnin koulukohtaiset koulutukset, jotka toteutettiin aikavälillä 6.8.–4.10.2019. Koulutuksia järjestettiin yhteensä kahdeksassa eri koulussa. Sisältönä jokaisessa koulutuksessa oli oppilaiden fyysinen aktiivisuus sekä liikkumisen lisääminen ja passiivisuuden purkaminen koulupäivän aikana. Koulutuksessa käsiteltiin myös liikunnan yhteyksiä oppimiseen, työrauhaan ja viihtyvyyteen. Esille tuotiin myös opetussuunnitelman perusteet 2016. Koulutuksen yhtenä tavoitteena oli herättää opettajat pohtimaan, kuinka liikettä ja toiminnallisuutta olisi mahdollista lisätä oman oppiaineen opetukseen tukemaan oppilaiden oppimista.

Koulutuksen lopusta käytettiin 15–20 minuuttia siihen, että opettajat saivat kehittämistehtävään suunnitella ja toteuttaa opetukseen integroitua liikuntaa omassa oppiaineessaan. Äidinkielen, toisen kielen ja vieraiden kielten opettajien kehittämistehtävän tavoitteena oli toiminnalli-

suuden lisääminen omassa opetuksessa. Ensin opettajat keskustelivat siitä, millaisia ajatuksia aikaisemmin käyty alustus, jonka esittelin edellisessä kappaleessa, herätti opettajissa. Tämän jälkeen opettajat valitsivat itselleen jonkin konkreettisen kehittämiskohteen omassa opetuksessaan 2–3 kuukauden ajalle. Kehittämiskohde saattoi olla esimerkiksi jonkin oppisisällön opettaminen toiminnallisesti, oppilasryhmän tai vuosiluokan valitseminen toiminnalliseksi opetusryhmäksi tai pitkien istumajaksojen katkaiseminen. Jokainen opettaja suunnitteli, toteutti ja kirjasi ylös oman kehittämiskohteensa toiminnallistamista. Opettajat valitsivat keskuudestaan yhden vastuupettajan eli edustajan, jolle he toimittivat omat ideansa opetuksen toiminnallistamisesta.

Toisessa vaiheessa vastuupettajat kohtasivat 20.11.2019 järjestetyssä koulutuspäivässä oppiaineryhmittäin toisten koulujen edustajia. Koulut olivat valinneet itselleen yhden edustajan oppiaineryhmää sekä koulua kohden. Kielten opettajissa saattoi kuitenkin olla samasta koulusta esimerkiksi äidinkielen ja vieraan kielen opettaja. Tapaaminen järjestettiin Oulun yliopiston oppimisen ja vuorovaikutuksen tutkimuslaboratorio LeaForum -tilassa, jossa vastuupettajat esittelivät kootusti koulunsa toiminnallisia toteutuksia. Koulutuspäivän alussa opettajille kerrottiin päivän kulkua, sekä kerättiin tutkimukseen osallistuneilta opettajilta tutkimusluvut (liite 1).

Koulutuspäivässä opettajat esittelivät ensin vuorotellen oman oppiaineensa toiminnallistamista omassa koulussaan niin omien kuin kollegoidensakin kokemuksiin perustuen. Opettajat olivat laatineet kootun visuaalisen esityksen toteutetuista toimintatavoista. Esitysten jälkeen opettajat jakaantuivat neljään ryhmään, joissa jokaisessa oli 2–3 opettajaa. Pienryhmissä toteutettiin haastattelu, jota ohjasi keskustelurunko (liite 2). Ryhmissä opettajilla oli aluksi muutamia minuutteja aikaa palauttaa mieleen jokin heidän käyttämänsä onnistunut liikettä hyödyntävä toiminnallinen työtapo. Ryhmissä opettajat keskustelivat näistä työtavoista seuraavan keskustelurungon avulla noin 20 minuuttia:

- 1) Miksi kyseinen työtapo oli toimiva?
- 2) Millaisia reaktioita toiminnallisuus herätti erilaisissa oppijoissa?
- 3) Millaisia reaktioita ja ajatuksia sinulla opettajana heräsi toiminnallisten työtapojen käytöstä suhteessa oppimistavoitteiden saavuttamiseen?
- 4) Miten toiminnalliset työtavat sopivat oppimisprosessin (motivoituminen, mielikuvan luominen, harjoittelemineen, soveltamineen ja arviointi) eri vaiheisiin?

Koulutuspäivässä sekä esitykset että keskustelut videoitiin tai nauhoitettiin. Esitykset videoitiin yhdelle tallenteelle ja neljästä eri keskustelusta nauhoitettiin neljä erillistä tutkimuskeskustelua. Näistä muodostuivat tämän tutkimuksen aineistot, jotka koostuivat siis neljästä opettajien tutkimuskeskustelusta (n=10) ja yhdestä toiminnallisten opetusideoiden esittelystä (n=10). Minä olen tutkijana litteroinut käydyt tutkimuskeskustelut ja eräs toinen pro gradu -tutkielman tekijä litteroi toiminnallisten opetusideoiden esittelyn, minkä jälkeen jaoimme litteraatit toisillemme. Tämä työtapajohdutti siitä, että tutkimuskeskusteluissa sekä opetusideoiden esittelyssä oli mukana samat opettajat. Tätä kautta saimme molemmat rikkaammat aineistot omiin tutkimuksiimme, joiden tutkimustehtävät ja -kysymykset poikkesivat kuitenkin selkeästi toisistaan. Lisäksi tätä menettelytapaa tuki se, että tutkimuskeskusteluissa opettajat palasivat joissain kohdin aiempiin tutkimusideoiden esittelyihin. Näin ollen aineistot tukivat toisiaan.

5.2 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen analyysimenetelmänä toimii sisällönanalyysi. Hesse-Biberin ja Leavyn (2011, 227) mukaan sisällönanalyysiä voidaan hyödyntää niin kvalitatiivisten kuin kvantitatiivistenkin aineistojen analyysissä, koska sisällönanalyysin teoreettinen kehys on laaja. Sisällönanalyysiä pidetään perusanalyysimenetelmänä, jota voidaan hyödyntää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä ja sen avulla voidaan tehdä monenlaisia tutkimuksia. Useat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät pohjautuvat jollain tasolla sisällönanalyysiin, kun sisällönanalyysillä tarkoitetaan kuultujen, nähtyjen tai kirjoitettujen aineistojen analyysiä väljänä teoreettisena kehyksenä. Sisällönanalyysiä hyödyntämällä pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty sekä yleinen kuvaus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79–87.) Sisällönanalyysistä on tullut kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä suosittu analyysitapa. Sen avulla voidaan analysoida haastatteluja sekä keskusteluja niin yksilöiden kuin ryhmienkin välillä. (Gläser-Zikuda, Hagenauer & Stephan 2020.) Menetelmä soveltuu myös muiden dokumenttien sekä havaintojen kuvaamiseen, jotka ovat saatettu kirjalliseen muotoon (Gläser-Zikuda, Hagenauer & Stephan 2020; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Tämän vuoksi sisällönanalyysin hyödyntäminen analyysimenetelmänä tässä tutkimuksessa on perustelua. Tutkimuksessa analysoitavana dokumenttina on äidinkielen, toisen kielen sekä vieraiden kielten opettajien pitämät esitelmät sekä ryhmäkeskustelut, jotka on muutettu litteroinnin avulla kirjalliseen muotoon.

Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen erilaiseen lähestymistapaan, joita ovat aineistolähtöinen, teoriaohjaava sekä teorialähtöinen sisällönanalyysi. Nämä analyysimuodot eroavat toisistaan siinä, millaisista lähtökohdista aineistoa käsitellään. (Hsieh & Shannon 2005, 1277.) Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään tutkimusaineistosta itsessään muodostamaan teoria, jossa aikaisemmillä teorioilla, tiedoilla ja havainnoilla ei ole merkitystä tutkittavan ilmiön kanssa (Hsieh & Shannon 2005, 1277; Eskola 2018, 182). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteuttaminen on kuitenkin haastavaa, sillä tutkimuksessa käytetyt käsitteet, menetelmät sekä tutkimusasetelmat liittyvät jossain määrin aina teoriaan. Näitä aineistolähtöisen sisällönanalyysin ongelmia voidaan pyrkiä ratkaisemaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80–81.) Teoriaohjaavassa analyysissä on kytkentöjä teoriasta, mutta sen analyysi ei suoraan pohjaudu teoriaan (Eskola 2018, 182). Sen analyysissä tunnistetaan aikaisemman tiedon vaikutus, mutta se ei ole teoriaa testaavaa vaan sen avulla pyritään tuomaan tutkimukseen uusia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81). Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä sen sijaan nojataan johonkin valmiiseen teoriaan ja aineistoa analysoidaan sen avulla (Suoranta 2018, 265). Siinä tutkittava ilmiö määritellään jo aikaisemmin tunnetun teorian mukaisesti (Berg & Lune 2014, 338).

Teoriaohjaava analyysi aloitetaan aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen analyysikin. Ero näiden kahden analyysimuodon välillä tulee esille, kun empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin abstrahoinnissa. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan jostain teoriasta, kun taas aineistolähtöisessä ne luodaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Valitsin teoriaohjaavan sisällönanalyysin analyysimenetelmäksi, sillä peilaan aineistosta saatuja tuloksia jo valmiina olevaan pedagogiikkaan, jossa on olemassa oma teoreettinen käsitteistönsä sekä teoriansa. Jos teoreettiset käsitteet luotaisiin abstrahointivaiheessa aineistosta, eivät ne todennäköisesti liittyisi niin vahvasti positiiviseen pedagogiikkaan. Toisaalta käsitteiden luominen aineistosta voisi olla myös haastavaa, sillä tutkijana tiedän positiivisen pedagogiikan käsitteet, joten näiden valmiiden teoreettisten käsitteiden sivuuttaminen voisi olla vaikeaa.

Sisällönanalyysin etenemiselle voidaan muodostaa yleinen kaava, jonka mukaisesti analyysi etenee. Yleisesti sisällönanalyysi toimii seuraavan kaavan mukaisesti:

- 1) Tehdään päätös siitä, mikä tutkimusaineistossa on kiinnostavaa.
- 2) Käydään läpi aineisto ja merkitään ne asiat, jotka kiinnostavat. Kaikki muu jätetään huomioimatta tutkimuksessa.
- 3) Merkityt asiat kerätään yhteen erilliselle dokumentille.

- 4) Aineisto luokitellaan, teemoitellaan sekä tyypitellään.
- 5) Aineistosta tehdyistä havainnoista ja johtopäätöksistä muodostetaan yhteenveto. (Berg & Lune 2014; 338, Tuomi & Sarajärvi 2018, 78–98.)

Sisällönanalyysin yleisen kaavan kohtaa, jossa aineisto luokitellaan, teemoitellaan ja tyypitellään, pidetään usein vasta aineiston analysointivaiheena. Tämä vaihe ei kuitenkaan olisi mahdollinen ilman sitä edeltäviä kohtia. Luokittelu on yksinkertaisin aineiston järjestämisen muoto, jossa alkeellisimmillaan määritellään luokkia ja lasketaan niiden lukumäärät aineistossa. Teemoittelu on luokittelun kaltaista, mutta pääpainona on se, mitä teemasta on sanottu. Kyse on aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan. Tyypittelyssä aineistoa ryhmitetään tietyiksi typeiksi. Tässä vaiheessa teemojen sisältä voidaan etsiä yhteisiä ominaisuuksia, joiden kautta voidaan muodostaa eräänlainen yleistys. Vaikka luokittelussa voidaan laskea luokkien lukumääriä, ei laadullisessa tutkimuksessa kuitenkaan pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Sen sijaan tavoitteena on kuvata ilmiötä, ymmärtää tiettyä toimintaa tai muodostaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkimuksen kohteesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 72–79.)

Tämän tutkimuksen aineisto on analysoitu teoriaohjaavaan sisällönanalyysiä hyödyntäen. Tässä tutkimuksessa teoriaohjaavan sisällönanalyysin kaavaa on toteutettu seuraavasti:

- 1) Tutkija muodosti tutkimuskysymykset tutkittavasta kohteesta huomioiden kiinnostavat asiat tutkimusaineistossa.
- 2) Litteroitu aineisto luettiin kaksi kertaa huolella läpi. Tutkimuskysymysten kannalta merkittävät ilmaukset alleviivattiin tekstistä.
- 3) Alleviivatut ilmaukset siirrettiin uudelle dokumentille.
- 4) Uudesta dokumentista luokiteltiin aineistoa alaluokkiin aineistolähtöisesti, ja yläluokat muodostettiin positiiviseen pedagogiikkaan liittyvän teorian avulla. Toiseen tutkimuskysymykseen muodostettiin pääluokat.
- 5) Tutkimustulosten pohjalta muodostettiin tutkittavasta kohteesta yhteenveto.

Kun laadullisen tutkimuksen aineisto kerätään haastatteluiden avulla, alkaa aineistojen analyysivaihe usein jo haastattelutilanteissa. Jos tutkija tekee itse haastattelut, voi hän jo haastatteluiden aikana tehdä havaintoja tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 135.) Sekä minä että toinen pro gradu -tutkielman tekijä sai tutkimuksen aineistot analysoitavaksi aineistonkeruun jälkeen, minkä vuoksi emme voineet tehdä havaintoja tutkimuksen kohteesta haastatteluvaiheessa.

Ennen kuin aloitin aineiston käsittelyn, kuuntelin tutkimuskeskustelut kerran läpi muodostaakseni kokonaiskäsityksen aineistosta. Tämän jälkeen litteroin tutkimuskeskustelut Arial-fontilla, fonttikoolla 12 sekä rivivälillä 1. Litteroinnissa huomioitiin haastateltavien puheessa esiintyneet täytesanat, toistot ja kesken jääneet sanat. Litteraattiin merkitsin selvät tauot kolmella pisteellä, sekä haastateltavien puhuessa toistensa päälle merkittiin tämä hakasulkeilla. Myös selkeät äänensävyt muutokset huomioitiin litteraatissa. Jos haastateltavien puheesta ei saanut selvää, merkattiin se sulkeiden sisään kursivoidulla fontilla.

”tämmösiä tehtäviä [on] nii totta sillo hypätään ylös tarua mennää iha [kyykkyyn] pieneksi (naurahtavat) just tämmöstä” (K-P-1)

”nii ja sen voi ottaa vaikka siis yksinkertasella tuolla kertomuksen juonikaavalla alku (jotain mistä ei saa selvää) kehittely huippu selvittely loppu vaikka sillai” (K-P-5)

Minulla sekä toisella pro gradu -tutkielman tekijällä oli samat litteraatio-ohjeet, minkä vuoksi kaikkien aineistojen hyödyntäminen oli tarkoituksenmukaista. Taulukossa 3 on kuvattuna tutkimukseen osallistuneet opettajat koodattuna, heidän opetettavat aineensa, aineistojen kestot sekä tutkimuskeskusteluiden myötä litteroitujen tekstien sivumäärät. Opettajat on koodattu koodein, jossa ensimmäinen kirjain K tarkoittaa kielen opettajaa ja toinen kirjain P tarkoittaa punaista lohkoa. Punainen lohko tarkoittaa sitä, että samana tutkimuspäivänä kokoontui myös muiden oppiaineryhmien opettajia, jotka olivat jaettu erivärisiin lohkoihin. Esimerkiksi taito- ja taideaineiden opettajat kuuluivat siniseen lohkoon ja reaaliaineiden opettajat olivat keltaisessa lohkossa.

TAULUKKO 3. Tutkimukseen osallistuneet opettajat, heidän opetettavat aineensa, aineistojen kestot sekä litteroidut sivumäärät.

Aineisto	Opettajat	Opetettavat aineet	Kesto	Litteroidut haastatteluaineistot
Toiminnallisten työtapojen esittelyt kieltenopetuksessa	K-P-1	äidinkieli	1h 26min	19 sivua
	K-P-2	äidinkieli		
	K-P-3	äidinkieli		
	K-P-4	äidinkieli, yrittäjäyys		
	K-P-5	äidinkieli		
	K-P-6	ruotsi		
	K-P-7	ruotsi, venäjä, erityisopetus		
	K-P-8	kielet		
	K-P-9	ruotsi, opinto-ohjaus		
	K-P-10	englanti		
Tutkimuskeskustelu 1	K-P-1, K-P-2		19.23 min	9 sivua
Tutkimuskeskustelu 2	K-P-3, K-P-4, K-P-5		21.24min	8 sivua
Tutkimuskeskustelu 3	K-P-6, K-P-7		9.47min	3 sivua
Tutkimuskeskustelu 4	K-P-8, K-P-9, K-P-10		19.19min	6 sivua

Tutkimuksen aineistosta kannattaa tehdä alustavia analyysyjä jo tutkimuksen alkuvaiheessa (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010). Tutustu in litteroimiini tutkimuskeskusteluihin jo ennen varsinaisen tutkielman aloittamista tehdessäni kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssin lopputyötä. Lopputyötä varten analysoin tutkimuskeskustelut teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tämä analyysimenetelmän testaaminen ja perehtyminen aineistoon auttoi minua varsinaisen analyysin teossa. Lisäksi alustava analysointi helpotti tutkielman teoreettisen viitekehysten suunnittelua ja kirjoittamista.

Aloittaessani tutkielmani varsinaista aineistojen analyysiä, ja saadessani toiselta pro gradu - tutkielman tekijältä litteraatin toiminnallisten työtapojen esittelystä, luin kaikki aineistot huolellisesti läpi kaksi kertaa. Tämän jälkeen päätin analysoida aineiston niin, että keskityn yhteen

tutkimuskysymykseen kerrallaan aloittaen ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä. Ensimmäisenä tarkastelin aineistoa siitä näkökulmasta, kuinka opetukseen integroitu liikunta tukee positiivisen pedagogiikan ajatuksia. Luin aineiston läpi alleviivaten samalla ilmauksia, jotka vastasivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tarkastin aineistot vielä lukemalla ne uudelleen, että olin alleviivannut kaikki ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset ilmaukset. Kun aineistosta etsitään analyysiyksiköitä, kuten virkkeitä, käytetään kyseisestä analyysivaiheesta nimeä koodaaminen (Luomanen 2010, 301). Sisällönanalyysissä samaa vaihetta nimitetään pelkistämiseksi eli redusoinniksi, jossa aineistosta etsitään tutkimuskysymystä kuvaavia ilmauksia, ilmaukset listataan allekkain ja niistä muodostetaan pelkistetyt ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–92). Kun olin alleviivannut ensimmäistä tutkimuskysymystä kuvaavat ilmiöt, listasin nämä alleviivatut alkuperäisilmaukset tekstinkäsittelyohjelman uudelle asiakirjalle ja muodostin niistä pelkistetyt ilmaukset (taulukko 4). Alkuperäisilmauksia listatessa poistoin joitakin alleviivattuja kohtia, jotka eivät mielestäni olleet olennaisia ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Listatessa myös lyhensin joitain ilmauksia lyhemmäksi, jos esimerkiksi virkkeen loppuosa ei tuonut ilmaukseen lisäarvoa tutkimuskysymyksen kannalta. Pidin kuitenkin huolta siitä, että ilmausten merkitykset eivät muuttuneet.

TAULUKKO 4. Esimerkki pelkistettyjen ilmauksien muodostamisesta alkuperäisilmauksista ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>“ensin kauhia hiljasuus sit nousi joku arka oppilas ja luki ääneen sen ennakkoinnin hetken päästä vierestä sama tehtävä ja sit ne taas jatko ja ne innostu hirviästi” (K-P-1)</i>	arka oppilas osallistui oppilaat innostuivat
<i>“antaa palautetta kaverille [mm] mut emmä nyt tiä oikee liikunta tai jos on posterit nii sitte niihinä voi laittaa vaikka postit lappuja että mikä on hyvää nii vaikka vihreällä” (K-P-3)</i>	myönteisen palautteen antaminen kaverille

Pelkistettyjen ilmauksien muodostamisen jälkeen loin tekstinkäsittelyohjelmaan uuden asiakirjan, johon aloin yhdistelemään samankaltaisia pelkistettyjä ilmauksia ryhmiksi. Yhdistelyn avulla pyritään löytämään säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia ilmauksien välille (Hirsjärvi & Hurme 2015, 149). Sisällönanalyysissä käytetään tästä analyysivaiheesta nimeä ryhmittely eli klusterointi, jonka avulla ryhmittelyistä muodostetaan alaluokkia (Tuomi & Sa-

rajärvi 2018, 92). Kun olin ryhmitellyt samankaltaiset ilmaukset ryhmiin, muodostin näistä ryhmistä niitä kuvaavat alaluokat (taulukko 5). Pelkistettyjä ilmauksia sekä alaluokkia muodostaessani pyrin välttämään mahdollisten yläluokkien nimityksiä.

TAULUKKO 5. Esimerkki ryhmittelystä ja alaluokkien muodostamisesta ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
oppilaat innostuivat	oppilaat ovat innostuneet
oppilaat innoissaan hyppineet monisteita	
oppilas innoissaan, kun itse löysi ennakkoinnin	
myönteisen palautteen antaminen kaverille	myönteinen palaute
opettajan antama myönteinen palaute	

Alaluokkien muodostamisen jälkeen mietin, kuinka niitä voisi yhdistellä. Kun olin yhdistellyt alaluokat uusiksi luokiksi, tein katsauksen teoreettiseen viitekehykseen positiivisesta pedagogiikasta. Aineiston käsitteellistämisestä eli abstrahoinnista puhutaan, kun aineistosta muodostetaan teoreettisia käsitteitä, jotka teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tuodaan valmiina olemassa olevasta teoriasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–98). Positiivisen pedagogiikan teoriasta hyödynsin yläluokkien muodostukseen sen perusajatuksia sekä hyvinvoinnin PERMA-teoriaa (taulukko 6). Sisällönanalyysissä yläluokista voidaan muodostaa pääluokkia, ja pääluokista voidaan muodostaa yhdistäviä luokkia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla päädyin kuitenkin pitämään yläluokat korkeimpana luokkana, sillä siitä ylempien luokkien muodostamisen myötä olisivat luokat alkaneet toistamaan itseään.

TAULUKKO 6. Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen alaluokkien yhdistelystä ja yläluokkien muodostamisesta.

Alaluokka	Yläluokka
oppilaat ovat innostuneet	myönteiset tunteet
toiminnallisuus on hauskaa	
oppilaat ovat tykänneet	
oppilaat ovat onnellisia	
toiminnallisuus herättää odotuksia	
myönteinen palaute	myönteinen toimintakulttuuri
toiminnallisuus mahdollistaa turvallisen oppimisympäristön	
erilaisten oppijoiden huomioiminen	
toiminnallisuus motivoi	

Kun olin saanut muodostettua yläluokat ensimmäiselle tutkimuskysymykselle, siirryin tarkistelemaan aineistoa toisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Toisella kerralla aineistoa tarkasteltiin siltä kannalta, millaisia luontevahvuuksia opetukseen integroitu liikunta kehittää. Toisen tutkimuskysymyksen osalta aineiston analysointi eteni samalla tavalla kuin ensimmäisenkin tutkimuskysymyksen kohdalla. Tekstin koodaamisen jälkeen listasin alleviivatut ilmauksen uuteen asiakirjaan ja muodostin pelkistetyt ilmaukset (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen pelkistetyistä ilmauksista.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>“ollaan tehty prepositiokuvia niin varsinki semmonen päällä alla vieressä ja niin edespäin että on ollu oma itsensä ja sitten tuolta joku tavara ja niitä kuvataan”</i> (K-P-9)	prepositiokuvien kuvaaminen
<i>“sitte ku jokainen kaikki siitä ryhmästä on löytäny oman lauseen nii sitte ne pittää koko ryhmän mennä oikeaan järjestykseen siinä niinkö et siitä tulee se tarina”</i> (K-P-6)	ryhmässä toimiminen

Pelkistettyjen ilmauksien muodostamisen jälkeen ryhmittelin ilmauksia samoin kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Kun pelkistetyt ilmaukset oli saatu ryhmiteltyä, tutkin muodostuneiden luokkien yhteneväisyyksiä. Näin muodostuivat luonteenvahvuuksia kuvaavat alaluokat (taulukko 8).

TAULUKKO 8. Esimerkki ryhmittelystä ja alaluokkien muodostamisesta toisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
prepositioiden kuvaaminen	luova työskentely
taideteoksen muodostaminen	
still-kuvien muodostaminen	
draaman ja liikkeen avulla henkilöiden esittäminen	
ryhmässä toimiminen	ryhmätyöskentely
ryhmäkilpailu	
aarten etsintä ryhmissä	
sanojen luokittelu ryhmissä	

Alaluokkien muodostuksen jälkeen toimin hieman eri analysointijärjestyksessä kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Siirryin tutkimaan teoriaa luonteenvahvuuksista heti alaluokkien muodostamisen jälkeen. Loin uuden asiakirjan, johon listasin taulukkoon luonteenvahvuuksia, jotka mielestäni tulivat kuvatuiksi aineistoissa. Tämän jälkeen lähdin siirtelemään alaluokkia yläluokkien alaisuuteen (taulukko 9). Tein tämän vaiheen erillä tavalla verrattuna ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jossa alaluokat ryhmiteltiin ennen teorian tuomista mukaan analyysiin. Päädyin tähän toimintatapaan, sillä havaitsin alaluokkien muodostamisvaiheessa, että osa alaluokista soveltui useampaan luonteenvahvuuteen. Tämän vuoksi koin, että yläluokkien tuominen teoriasta uuteen asiakirjaan ennen alaluokkien ryhmittelyä oli helpompaa. Näin varmistin myös sen, että jokainen alaluokka tulee ryhmiteltyä jokaiseen sitä kuvaavaan yläluokkaan. Yläluokkien muodostamisen jälkeen kokosin yläluokat pääluokkien alle. Pääluokkina toimivat luonteenvahvuuksia kuvaavat kuusi hyvettä.

TAULUKKO 9. Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen yläluokkien ja pääluokkien muodostamisesta.

Alaluokat	Yläluokka	Pääluokka
luova työskentely	luovuus	viisaus ja tieto
oppilas saa itse keksiä		
oppilaat mukana suunnittelussa		
kekseliäisyys		
ryhmätyöskentely	ryhmätyötaidot	oikeudenmukaisuus
vuorovaikutus muiden kanssa		
kaverin auttaminen		
toisten huomioiminen		

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa käsittelen aineistoanalyysin pohjalta saatuja tutkimuksen tuloksia. Luku on jaettu kolmeen alalukuun, joissa vastaan tutkimuskysymyksiini. Kaksi ensimmäistä alalukua käsittelevät ensimmäistä tutkimuskysymystäni siitä, miten opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan tukea positiivisen pedagogiikan perusajatuksia. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen sitä, kuinka oppilaan aktiivista toimijuutta sekä koko luokan myönteistä toimintakulttuuria voidaan edistää opetukseen integroidun liikunnan avulla. Toisessa alaluvussa käydään läpi, kuinka toiminnallisten opetusmenetelmien avulla voidaan tukea oppilaan hyvinvointia PERMA -teorian avulla. Kolmas alaluku vastaa toiseen tutkimuskysymykseeni luontevahvuuksista, ja opetukseen integroidun liikunnan mahdollisuuksista tukea niiden kehittymistä.

Tutkimustuloksia tutkittavasta ilmiöstä raportoidessa hyödynnetään tekstissä suoria lainausotteita sekä tutkijan esittämiä omia yhteenvetoja ja päätelmiä aineistosta. Haastatteluoitteiden avulla tutkija vahvistaa argumentointiaan. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 194.) Myös tämän tutkimuksen tuloksia esiteltäessä hyödynnän suoria lainausotteita eli sitaatteja, joiden avulla perustelen tekemiäni päätelmiä aineistosta. Lisäksi esitän alaluvuissa kuvioita, joiden avulla lukijan on helpompi hahmottaa tutkimuksen päätuloksia.

6.1 Opetukseen integroitu liikunta edistää aktiivista toimijuutta sekä myönteistä toimintakulttuuria

Oppilaan aktiivinen toimijuus sekä myönteisen toimintakulttuurin kehittäminen ovat eräitä positiivisen pedagogiikan ydinajatuksia. Esittelen ensin, kuinka opetukseen integroitu liikunta tukee oppilaan aktiivista toimijuutta ja osallisuutta (kuvio 1).



KUVIO 1. Oppilaan aktiivista toimijuutta ja osallisuutta tukevat tekijät.

Analyysin myötä havaittiin, että oppilaan aktiivista toimijuutta voitiin tukea erittäin vahvasti opetukseen integroidun liikunnan avulla usein eri tavoin. Lähes jokaisessa toiminnallisessa työtavassa oppilas toimii aktiivisesti. Opettajat hyödynsivät opetuksessaan runsaasti liikuntaa hyödyntäviä opetusmenetelmiä. Myös muut oppilaan aktiiviseen toimijuuteen ja osallisuuteen vaikuttavat tekijät hyödynsivät liikettä opetuksessaan. Päädyin kuitenkin erittelemään omiksi alaluokiksi, muun muassa pelit, kilpailut ja luovuuden hyödyntämisen, sillä ne toistuivat aineistossa useaan otteeseen eri opettajien puheessa. Niiden toistuvuuden vuoksi en sisällyttänyt niitä liikettä hyödyntävät opetusmenetelmät -alaluokkaan. Liikettä hyödynnettiin niin yksin tehtävissä harjoitteissa, kuin oppilaiden yhteistyötä ja sosiaalista kanssakäymistä vaativissa tehtävissä.

“sanojen luokittelua liikkeen avulla että kun esimerkiksi kuunnellaan tekstiä tai mitä vaan niin jos näät jonku adjektiivin niin nouse ylös tai jos kuulet substantiivin nii mee alas” (K-P-6)

“on tehty luokkakavereille tämmösiä kyselyjä luokasa elikkä kierretään ja kyselään jotaki niinku semmosen gallupin tapasesti” (K-P-9)

Myös erilaiset pelit, leikit ja kilpailut toistuivat opettajien puheessa. Niiden avulla voitiin harjoitella äidinkielessä esimerkiksi sijamuotoja, sanaluokkia sekä kirjojen henkilöitä. Toisen ja

vieraan kielen osalta pelien, leikkien ja kilpailujen kautta oli mahdollista harjoitella muun muassa sanastoa ja sanajärjestystä.

”tän mä laitoin ton sanojen opettelun mut pistin ton itekki ton pelin ideankin elikkä sanojen opettelu polkua pitkin” (K-P-8)

”sit on puuropataa moduksista luokka jaetaan kahteen noin 10 oppilaan ryhmään muodostetaan kaks ringiä vaatii siis aika ison tilan esimerkiksi aulaan mahtuu tai sitte leikitään ulkona” (K-P-7)

”numeroita nopeuskilpailuna kolme-neljä oppilasta kerrallaan” (K-P-10)

Opettajat käyttivät opetuksessaan myös opetusmenetelmiä, joissa oppilaat pääsivät kuvaamaan itse esimerkiksi prepositioita tai verbejä. Myös kuvaamista hyödyntävissä opetusmenetelmissä syntyi liikettä, sillä oppilaat kuvasivat asioita ympäri koulua tai esittivät itse erilaisia verbejä kuvissa. Lisäksi oppilaat pääsivät toteuttamaan omia luovia näkemyksiään toteuttaessaan kuvauksia. Kuvaamista hyödyntävät opetusmenetelmät hyödynsivät samanaikaisesti myös oppilaiden luovuutta.

”käykääpä kuvaamassa tuota tuolla moduksia et mitä moduksia löyätte ympäri koulua” (K-P-4)

”ollaan tehty prepositiokuvia niin varsinki semmonen päällä alla vieressä ja niin edespäin että on ollu oma itsensä ja sitte tuolta joku tavara ja niitä kuvataan sitte” (K-P-9)

Opetukseen integroidun liikunnan avulla voitiin myös edistää oppilaiden ajattelun aktivoimista. Erilaiset käytetyt työtavat laittoivat oppilaat ajattelemaan esimerkiksi oikeaa vastausta tai toisen oppilaan ohjeistamista. Pelit, leikit ja kilpailut hyödynsivät paljon käytäntöä, jossa oppilaat jouduivat lajittelemaan asioita tai sanomaan sanasta oikean muodon. Ajattelun aktivointia toteutettiin niin yksin, parin kuin ryhmänkin kanssa toimiessa.

”substantiivien adjektiivien verbien lajittelua juurikin näihin ämpäreihin tai kuppeihin tai tuota ryhmäkilpailuna ämpäristä hakeminen että osaa laittaa oikeisiin ryhmiin tai että annetaan lappu ja oikeaan ämpäriin lajitella” (K-P-7)

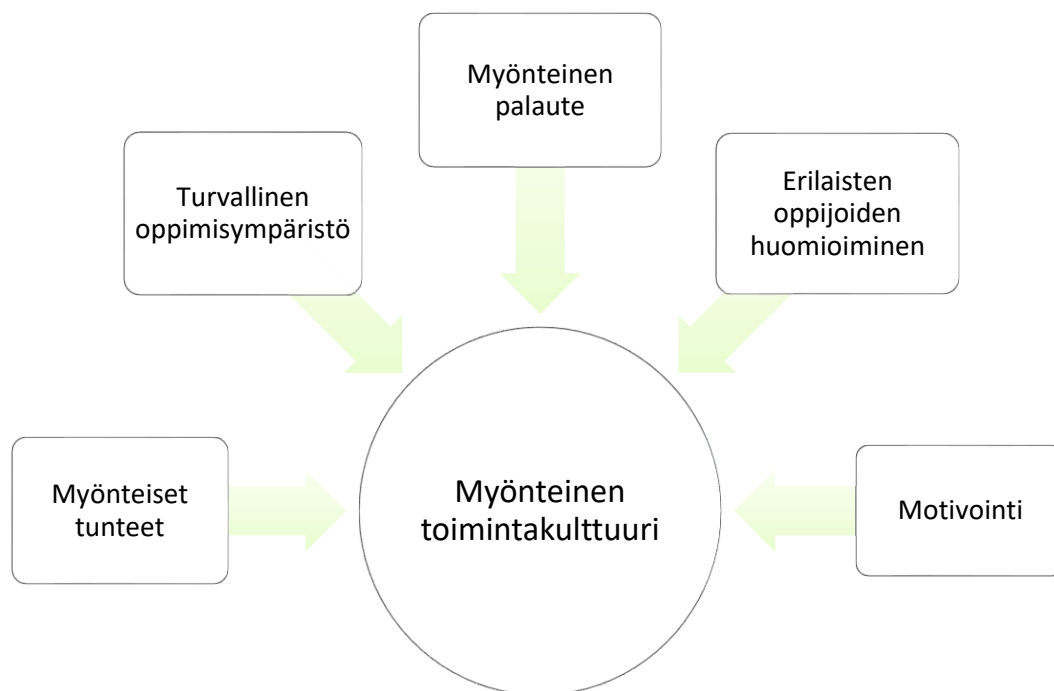
Oppilaan osallisuutta ja aktiivisuutta vahvistettiin myös erilaisten liikuntaa hyödyntävien opetusmenetelmien kautta, joissa oppilaat saivat itse keksiä ja päättää asioista. Oppilaat saivat

muun muassa keksiä omia muistisääntöjä, liikkeitä harjoituksiin ja lauseita. Opettajien mukaan oppilaat pitivät siitä, kun he saavat itse osallistua asioiden päättämiseen.

“noustaan ylös ne ottaa tilan ja sitte joku vuorollaan saa keksiä jonku liikkeen ja sitte me muut tehhään se vaan mukana” (K-P-2)

“se on ehkä siksi heistä kiva ku siinä saa itte päättää että ja itte miettiä että miten kuvaan” (K-P-9)

Oppilaiden aktiivisen toimijuuden ja osallisuuden lisäksi opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan tukea myönteisen toimintakulttuurin muodostumista (kuvio 2). Liikuntaa hyödyntävät opetusmenetelmät ovat herättäneet oppilaissa myönteisiä tunteita, joita käsitellään tarkemmin luvussa 6.2.



KUVIO 2. Myönteistä toimintakulttuuria tukevat tekijät.

Luokan myönteistä toimintakulttuuria voitiin edesauttaa luomalla oppimisympäristöstä turvallinen. Opetukseen integroidun liikunnan avulla rohkaistiin arempiakin oppilaita osallistumaan mukaan opetukseen. Erityisesti muiden oppilaiden antaman tuen avulla voitiin rohkaista oppilaita. Turvallista oppimisympäristöä myös edesauttoi oppilaiden antama apu toisilleen sekä opettajan tarjoama tuki oppilaille vaikeammissa tehtävissä.

”ensin kauhia hiljasuus sit nousi joku arka oppilas ja luki ääneen sen ennakoinnin hetken päästä vierestä sama tehtävä – aluksi ne ei uskaltanu mut sit oli kiva et joka kerta se oli eri oppilas joka nousi ja muut sitten perässä tietenkin ” (K-P-1)

”sitte myös se että tai sitte ne voi mulle tulla et hei mitä tää tarkoittaa ” (K-P-6)

Myönteisen palautteen antamista oppilaalta toiselle voitiin toteuttaa integroimalla arviointiin liikuntaa. Lisäksi liikettä hyödyntävillä oppitunneilla opettajat antoivat myönteistä palautetta oppilailleen opetuksen lomassa.

”toiminnallisia työtapojaha voi niinku arviointia et antaa vaikka ainekirjotelmien niinku että kaikki voi lueskella niitä tai joku tämmönen näi et on joku pistetyöskentely missä antaa palautetta kaverille mut emmä nyt tiää oikee liikunta tai jos on posterit nii sitte niihinä voi laittaa vaikka post it lappuja että mikä on hyvää nii vaikka vihreällä ” (K-P-3)

”sit mää huusin jos mää kuulin jonku äänen ylitse muiden niin huusin että hyvä oikia kohta että yritin antaa siinä jo palautetta ” (K-P-1)

Myönteistä toimintakulttuuria voitiin kehittää myös huomioimalla opetuksessa erilaiset oppijat, mikä onnistui vaihtelevien ja monipuolisten työtapojen kautta. Heikot ja keskittymisvaikeuksia tuntevat oppilaat hyötyivät opetukseen integroidusta liikunnasta. Liikettä hyödyntävän opetuksen avulla voitiin siis huomioida oppilaiden erilaiset oppimistyylit.

”joo ei ei poissulje vaan juurikin tuota nii nii kun oppilaita on erilaisia öö osa oppii kirjottamalla osa kuulemalla osa näkemällä osa tekemällä nii tuota sehä vaa vahvistaa ” (K-P-7)

”varmaan niinku heikot oppijat hyötyis näistä toiminnallisista jutuista ” (K-P-1)

Opetukseen integroidun liikunnan avulla oli mahdollista motivoida oppilaita opiskelemaan. Käyttämällä liikettä hyödyntäviä opetusmenetelmiä voitiin edesauttaa motivaation syntymistä opiskeltavaa asiaa kohtaan.

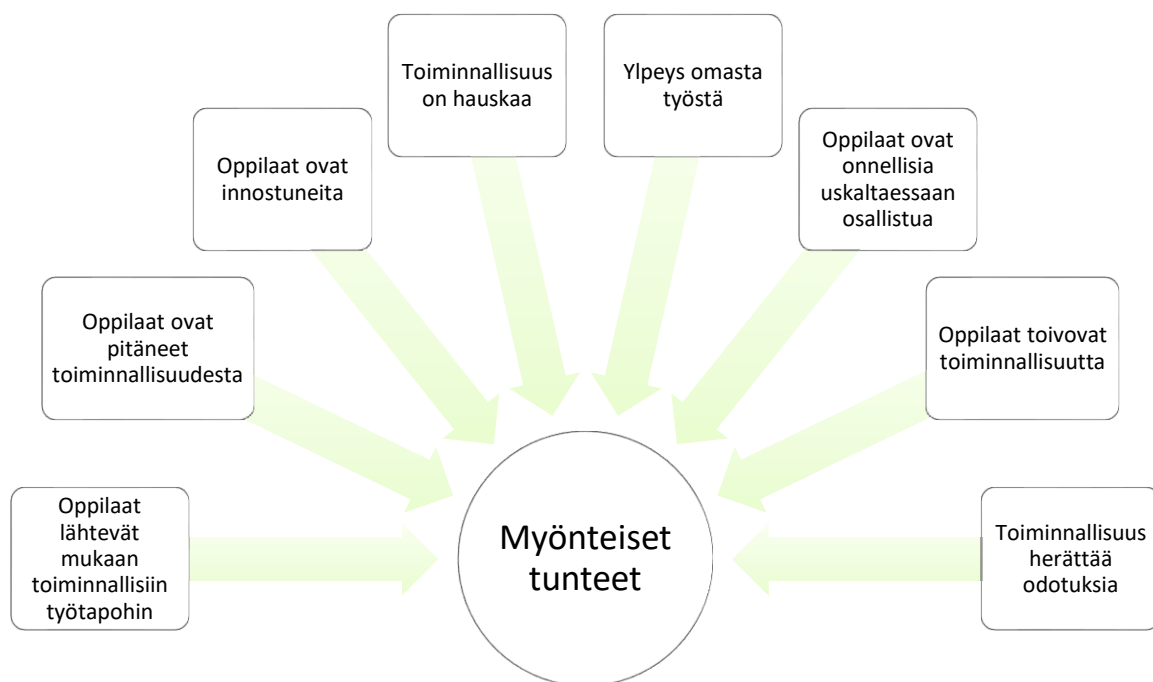
”no nuo nii liikunnallisia että siis se että pääsee oikeesti pelaamaan sitä sählyä nii se on tarpeeksi motivoi niitä ” (K-P-5)

6.2 Opetukseen integroitu liikunta tukee oppilaan hyvinvointia

Opetukseen integroitu liikunta tukee kaikkia hyvinvoinnin PERMA-teorian osa-alueita, joita ovat myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys sekä saavuttaminen. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään, kuinka opetukseen integroidun liikunnan kautta voidaan tukea näiden elementtien toteutumista.

6.2.1 Myönteiset tunteet

Merkittävimmin opetukseen integroidun liikunnan avulla voitiin tukea oppilaiden myönteisiä tunteita (kuvio 3). Aineistossa korostui selkeästi se, että oppilaat pitivät toiminnallista opetusta parempana kuin passiivisempia, istuvampia ja niin sanottuja ”perinteisempiä” työtapoja. Oppilaissa heränneiden myönteisten tunteiden kirjo liikettä hyödyntävien työtapojen kohtaan oli laaja. Lisäksi oppilaat kokivat myös myönteisiä tunteita itseään kohtaan opetukseen integroidun liikunnan avulla.



KUVIO 3. Myönteisiin tunteisiin vaikuttavat tekijät.

Opettajien mukaan suurin osa oppilaista lähti hyvin mukaan toiminnallisiin työtapoihin. Joukosta löytyi myös joskus oppilaita, jotka eivät suostuneet osallistumaan liikettä hyödyntäviin

toimintatapoihin. Tällöin oppilaan pakottaminen ei erään opettajan mielestä saa aikaan osallistumista työtapaan, jolloin opettajat olivat tarjonneet oppilaille suoraan jotain vaihtoehtoista työtapaa. Tarjoamalla oppilaille vaihtoehtoinen työtapa toiminnallisuuden rinnalle oppilaan sitä halutessa, voidaan säilyttää myönteiset tunteet myös näiden oppilaiden kohdalla.

”mää oon pitäny tosi paljon juoksusanelua mutta se oli tosi kiva huomata että (jotain mistä ei saa selvää) rupesivat siihen iha täysillä” (K-P-6)

”ei tosiaankaan sekään tehtävä tosiaan toimi kaikilla on niitä aina jotka kieltäytyy jotka ei halua toimia ryhmässä jokka ei halua tehdä — siinä on se että vaihtoehtona sanon että haluatko sitte sinä tehdä vaikka teet just niinku mä teen quizlettejä paljon ja mulla on erilaisilla appseilla teen niin sää voit olla luokassa tehdä koneella opiskella siellä pistä luurit korvaan opella on tuolla semmosia kuunteluja mitä voit kuunnella ja siellä sitte sua opastetaan ja tälleen näin et sitte pitää joku vaihtoehto olla et tämmösiä” (K-P-8)

Aineistossa korostui se, että oppilaat pitivät opetukseen integroidun liikunnan työtavoista. Niin kilpailut, pantomiimiharjoitukset, leikit kuin muutkin liikettä hyödyntävät harjoitukset olivat oppilaiden keskuudessa pidettyjä työtapoja. Esimerkiksi ruotsin opetuksessa opetukseen integroidun liikunnan avulla saatiin opetukseen osallistumaan myös niitä oppilaita, jotka suhtautuivat ruotsin opiskeluun pääsääntöisesti negatiivisesti. Tämä johtui osakseen siitä, että oppitunneilla tehtiin jotain muuta kuin luettiin kirjaa tai kirjoitettiin vihkoon. Liikettä hyödyntävät työtavat koettiin oppilaiden näkökulmasta innostaviksi työtavoiksi.

”ne tykkää ite siitä rakentamisesta [nii] et siitä ku ne saa rakentaa sen” (K-P-8)

”mullaki tuo tota toi lauseiden lauseparien etsintä tehtävä nii kaikki kyllä siihen rupes mukaan että jopa ne niinku jotka negatiivisesti suhtautuu ruotsin opiskeluun nii ne tykkää siitä että et sitä niinku tehään jotaki siis jotain muuta ku sitä niinku [mm] kirjan äärellä olemista “ (K-P-6)

”oli iha innoissaan hyppiny niitä monisteita” (K-P-2)

Oppilaat kokivat liikettä hyödyntävät opetusmenetelmät hauskoina työtapoina.

”sijamuotoja harjoteltiin että mää sannoin että pulpetilla pulpetilta pulpetille ja sitte oli kauheen hauskaa ku pittää mennä sinne pulpettiin että mikä ero on pulpetilla ja pulpetissa” (K-P-4)

Opetukseen integroidun liikunnan avulla voitiin myös tuottaa erilaisia tuotoksia kuten valokuvia. Oppilaista oli hienoa, kun he pääsivät jakamaan omia töitään toisille oppilaille. He kokivat ylpeyden tunnetta omasta tuotoksestaan.

”kuvataan jotaki ja sitte padlettia se on kiva että padlettiin saa käyä laittamassa (jotain mistä ei saa selvää) jänskää sinne voi sitte ja se ilmestyy se oma juttu sinne nii se on suunnattoman hienoa ja saa kiertää koulussa” (K-P-8)

Oppilaat kokivat myös onnellisuutta opetukseen integroidun liikunnan avulla. Onnellisuuden tunnetta esiintyi erityisesti tilanteissa, joissa oppilaat pääsivät ylittämään itsensä.

”sitte niitä itte... itte oli kauheen onnellisia sitte ku ne oli uskaltanu” (K-P-1)

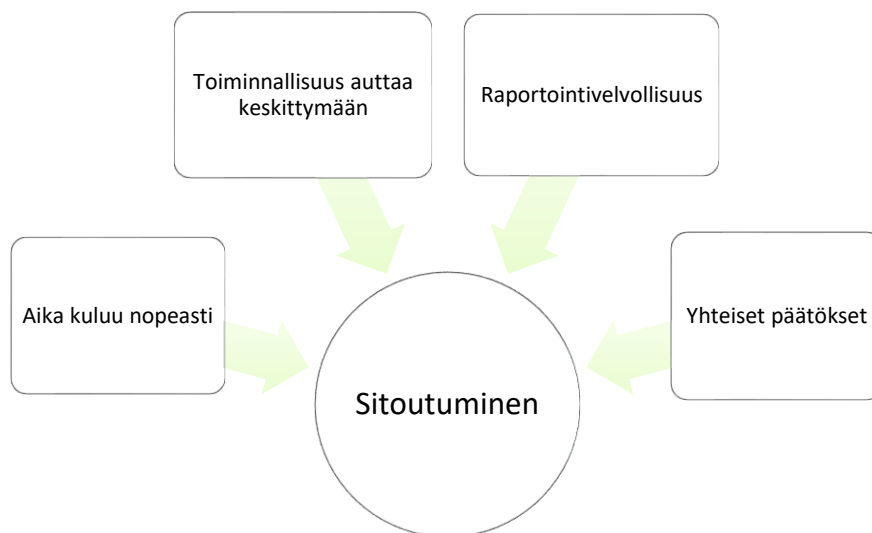
Opetukseen integroidun liikunnan työtavat olivat oppilaiden toivomia. He toivoivat, että liikettä hyödyntäviä työtapoja käytettäisiin opetuksessa. Oppilaat esimerkiksi pyysivät oppitunneille taukojumppaa ja pelejä. Lisäksi työtavat herättivät oppilaissa odotuksia seuraaville oppitunneille, kun he tiesivät siellä hyödynnettävän liikettä opetuksessa.

”jotku liikunnalliset pojat ne on toivonu sitä” (K-P-5)

”siinä mun uutiskokonaisuudessa niin ne oli sillee että jee tehäänkö ens tunnilaki jottai vähä semmosta niinkö oli olikoha se sen jälkeen ku oli uutiskuvista joku semmonen pantomiimihomma ne kävi valitteen kuvan sitte ne pantomiiminä esitti siitä nii sillo ne niinkö tuumas että tehää ens viikollaki mää että tottakai tehään (nauraen) koska nyt tämä jakso jatkuu että se niinkö herätti heti semmosia odotuksiaki [joo kyllä] että täällä ei tarvi nyt istua” (K-P-5)

6.2.2 Sitoutuminen

Opetukseen integroidun liikunnan avulla voitiin myös tukea sitoutumisen elementtiä PERMA-teoriassa (kuvio 4).



KUVIO 4. Sitoutumiseen vaikuttavat tekijät.

Oppilaat kokivat ajan kuluvan nopeasti toiminnallisia opetusmenetelmiä hyödyntävillä oppitunneilla. Kun oppilas tuntee ajan kuluvan nopeasti, lisää se sitoutumista toimintaa kohtaan.

”arvostaahan ne sitä ku mennee aika äkkiä” (K-P-4)

Liikettä hyödyntävät opetusmenetelmät auttoivat oppilaita keskittymään opetukseen paremmin kuin passiivisemmat työtavat. Oppilaan toimiessa keskittyneesti, voidaan tätä kautta mahdollistaa hänelle myös sitoutumisen tunteen syntyminen.

”niillä on hirviä tuskaa istua paikallaan se seitkytviis minuuttia (naurahtaen) tai lyhyempiki aika joskus nii tota ne nii niitten mää oon niinku huomannu hyötyvän – – että se parantaa sitä keskittymiskykyä” (K-P-2)

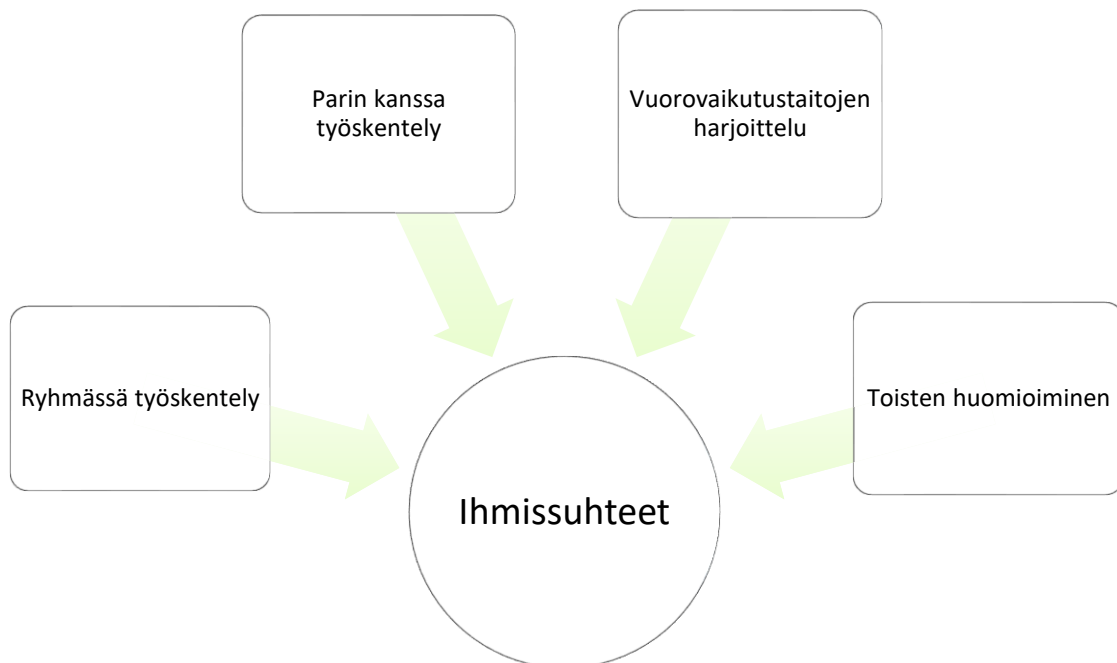
Jotkin liikettä hyödyntävät työtavat sisälsivät myös raportointiosuuden, jossa oppilaiden täytyi kertoa esimerkiksi, millaisia asioita he olivat pohtineet ryhmässään. Erään opettajan mukaan tämänkaltaiset raportointivelvollisuudet lisäävät oppilaiden sitoutumista toimintaan. Lisäksi oppilaiden yhteiset päätökset, jotka lähtevät heidän omasta tahdostaan oppia asioita, lisäsivät koko luokan sitoutumista toimintaa kohtaan.

”täytyy olla joku semmonen niinku tavallaan niinku raportointivelvollisuus tai vastuu että [kyllä] ne niinku sitoutuu siihen niinku oli justinsa että ne joutu raportoimaan niitä aiheita että mitä ne on keksiny” (K-P-2)

”ne päättivät siellä (nauraen) porukalla että osataan nii oli ne ne lukee” (K-P-5)

6.2.3 Ihmissuhteet

Ihmissuhteita ja niiden toimintaa voitiin myös edesauttaa hyödyntämällä toiminnallisia työtapoja (kuvio 5). Osa liikettä hyödyntävistä työtavoista toteutetaan itsenäisesti, mutta suurin osa työtavoista oli jollain tavalla yhteydessä sosiaalisiin suhteisiin. Toki itsenäisestikin toteutettavissa liikettä hyödyntävissä opetusmenetelmissä oppilas oli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Kuitenkin ryhmän merkitys korostui tehtävissä ja harjoitteissa, jotka oppilaat toteuttivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.



KUVIO 5. Ihmissuhteisiin vaikuttavat tekijät.

Opetukseen integroidun liikunnan avulla voitiin tukea erityisesti oppilaiden työskentelemistä erilaissa ryhmissä. Liikettä hyödyntävissä opetusmenetelmissä, kuten peleissä, leikeissä, kilpailuissa ja pantomiimeissa, oppilaat joutuivat toimimaan yhdessä muiden kanssa. Ryhmässä toimiessaan oppilaat oppivat, kuinka heidän tulee toimia, jotta ryhmä olisi toimiva kokonaisuus.

”opettajalla niitä kirjaimia ja sitte se ryhmä valitsee siis sieltä kirjaimista tullee joku sana ja jokkaisella on joku yks kirjain nii ne mennee sikinsokin ja sitte toinen ryhmä koittaa järjestää ne” (K-P-5)

Ryhmässä toimimisen lisäksi oppilaat toimivat pareittain joissain liikettä hyödyntävissä työta-voissa. Parin kanssa tehtävissä harjoitteissa harjoiteltiin muun muassa toisen ohjaamista ja kes-kustelemista toisen kanssa.

”niin että jokasella oppilaalla on yks lauseen puolikas sitte koko ryhmä mää oon tehny tän kahellekymmenellekaheksalle vaikka...sitte ne kaikki lähtee lukemaan sitä ommaa pätkää et ne yrittää löytää jonku parin elikkä niillä tulee järkevä lause” (K-P-6)

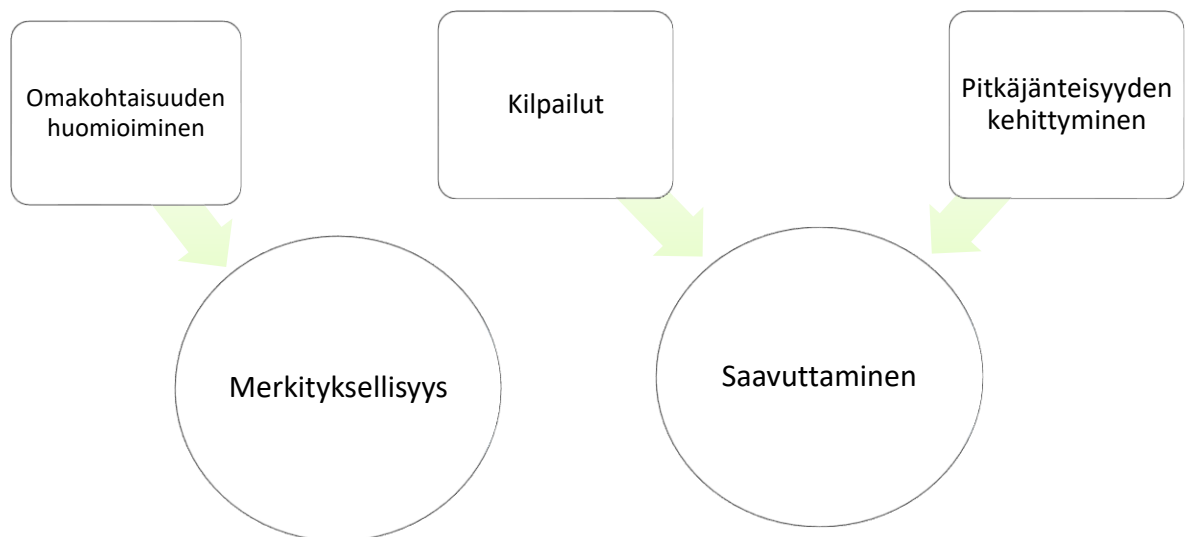
Tärkeitä taitoja ihmissuhteissa ovat vuorovaikutustaidot ja toisen huomioon ottaminen, joita voitiin tukea integroimalla liikuntaa opetukseen. Liikettä hyödyntävissä työtavoissa oppilaat joutuivat työskentelemään muiden ihmisten kanssa, mikä jo itsessään kehitti vuorovaikutustai-toja. Opetukseen integroidun liikunnan työtavat tukivat oppilaiden vuorovaikutustaitojen ja muiden huomioon ottamisen kehittymistä erilaisissa ryhmittymissä, kuten pareittain ja isom-missa ryhmissä. Toisen huomioon ottaminen on eräs vuorovaikutustaito, mutta nostin sen omaksi alaluokakseen, sillä aineistojen pohjalta se oli merkittävä seikka liikettä hyödyntävissä työtavoissa.

” sitte ku jokainen kaikki siitä ryhmästä on löytäny oman lauseen nii sitte ne pittää koko ryhmän mennä oikeaan järjestykseen siinä niinkö et siitä tulee se tarina – – siinä tarvii pinnistelyä yhdessä miettimistä öö siinä tulee keskustelua” (K-P-6)

” jos huomaa että joku kaveri on käyny viemässä väärän nii saavat sitte korjata” (K-P-5)

6.2.4 Merkityksellisyys ja saavuttaminen

Merkityksellisyiden ja saavuttamisen elementtiä voitiin myös tukea opetukseen integroidun liikunnan avulla (kuvio 6).



KUVIO 6. Merkityksellisyyteen ja saavuttamiseen vaikuttavat tekijät.

Merkityksellisyyden tunteen kehittymistä voitiin edesauttaa huomioimalla opetuksessa oma-kohtaisuutta oppilaiden näkökulmasta. Liikettä hyödyntäviin työtapoihin oli mahdollista yhdistää seikkoja, joiden avulla huomioitiin esimerkiksi oppilaille tärkeitä asioita sekä heidän omia mielipiteitään asioista.

”mitkä on heidän heille tärkeitä et mitkä on siellä heidän alueellansa” (K-P-10)

Erilaisten kilpailuiden ja niissä voittamisen avulla voitiin edistää saavuttamisen tunnetta. Kuten luvussa 6.1 mainitsin, opetukseen integroidun liikunnan työtavoissa hyödynnettiin runsaasti erilaisia kilpailuja ja pelejä. Oppilaiden voittaessa sekä yltäessä hyviin suorituksiin, tukivat ne saavuttamisen tunteen kokemista. Oppilaat pitivät erilaisista kilpailuista, ja ne sytyttivät useissa oppilaissa halun voittaa. Opettajien kokemuksen mukaan kilpailut olivat toimivia työtapoja. Jotta oppilas voi saavuttaa hyviä suorituksia oppimisessa ja opetuksessa, vaatii se usein pitkäjänteistä työtä, jota opetukseen integroidun liikunnan avulla voitiin edesauttaa.

”nehä rakastaa kilpailua mistä ihan sama mistä kilpaillaan” (K-P-4)

”joku siinä ryhmässä olevista lähti hakeen seuraavaa ja ne juoksi koska ne halus voittaa eli se oli parasta niistä” (K-P-6)

”siinä tarvii pinnistelyä” (K-P-6)

6.3 Opetukseen integroitu liikunta kehittää luonteenvahvuuksia

Tutkimuksen analyysi osoitti, että opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan tukea ja kehittää oppilaiden luonteenvahvuuksia. Luonteenvahvuuksien yläluokkana toimivat hyveet, joita luonteenvahvuudet ilmentävät. Opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan kehittää jokaista kuutta hyvealuetta, ja niiden sisällä joitakin luonteenvahvuuksia. Seuraavissa alaluissa esittelen, millaisia luonteenvahvuuksia kussakin hyvealueessa voidaan opetukseen integroidun liikunnan avulla kehittää.

6.3.1 Viisaus ja tieto

Viisauden ja tiedon hyvealueesta opetukseen integroitu liikunta kehitti luovuutta, arviointikykyä, oppimisen iloa sekä näkökulmanottokykyä. Opettajat hyödynsivät opetuksessaan melko paljon myös työtapoja, jotka vaativat oppilailta luovuutta liikkeen rinnalla. Joidenkin liikettä hyödyntävien työtapojen kohdalla oppilaat saivat myös suunnitella ja ottaa valokuvia, muodostaa taideteoksia, piirtää katuliiduilla sekä toimia erilaisissa draamallisissa harjoitteissa. Iso osa opettajista käytti opetuksessaan pantomiimia, jonka avulla voitiin harjoitella esimerkiksi verbejä ja substantiiveja niin äidinkielen, toisen kielen kuin vieraankin kielen oppitunneilla. Pantomiimissa oppilaat saivat itse miettiä, kuinka he esittäisivät parille tai ryhmälle oman sanansa. Joidenkin opettajien kohdalla oppilaat saivat myös itse keksiä esimerkiksi jollain tietyllä kirjaimella alkavia sanoja annettuun aiheeseen liittyen.

”luonnosta voi jotaki kerätä että semmosia vastakohtia et stor och liten ja voi sitte itte päättää mitkä ne on ja sitte siitä voi tulla joku taideteos loppupelleissä” (K-P-9)

”pantomiimiesimerkki tuli melkeen kaikilla opettajilla mejän koulussa mitä tekevät siellä luokassa.” (K-P-10)

Opetukseen integroidun liikunnan avulla voitiin myös kehittää oppilaiden arviointikykyä. Liikettä hyödyntävissä työtavoissa oppilaat joutuivat usein luokittelemaan tai lajittelemaan erilaisia asioita, minkä myötä heidän tuli tehdä arviointia harjoitteen aikana. Lisäksi opetukseen integroidun liikunnan työtavat tukivat oppilaiden aktiivista ajattelua sekä harkintakykyä. Liikettä hyödyntävissä työtavoissa oppilaat joutuivat myös välillä tekemään valintoja sekä päätöksiä, mikä edesauttoi arviointikyvyn kehittymistä. Opetukseen integroidun liikunnan ohessa oppilaat myös toteuttivat itse-, vertais- ja ryhmäarviointia.

”yksi kerrallaan juoksevat hakemaan lauselapun ja vievät sen oikean aikamuodon luo” (K-P-10)

”kaupungin rakentaminen kouluun eli se että tosiaan ne saa itte rakentaa sen elikkä laittaa päättää että mihinkä laitetaan että samalla oppii myös niitä rakennuksia” (K-P-8)

Oppilaiden oppimisen ilon tukeminen mahdollistui myös opetukseen integroidun liikunnan avulla. Oppimisen iloa edisti se, että oppilaat kokivat liikettä hyödyntävät työtavat mieluisina. Lisäksi oppilaista oli hienoa ja he kokivat ylpeyttä, kun he saivat esittää jonkin toiminnallisen työtavan lopputuloksen muille oppilaille. Oppimisen iloa tuki myös oppilaiden onnellisuuden tunne, jota he kokivat opetukseen integroidun liikunnan kautta.

”tykkää tästä hirveesti ne on aiva onnessaan että ’oi tää on kiva kivi-paperi-saksilla” (K-P-8)

Viimeisimpänä viisauden ja tiedon hyvealueesta oli mahdollista opetukseen integroidun liikunnan avulla kehittää oppilaiden näkökulmanottokykyä. Joissain opetukseen integroidun liikunnan työtavoissa oppilailta vaadittiin oman mielipiteen kertomista ja perustelua sekä samalla he kuulsivat muiden oppilaiden mielipiteitä. Näkökulmanottokykyä vahvisti myös se, kun erään opettajan mukaan oppilaat olivat kyseenalaistaneet erästä tehtävää sen ollessa heidän mielestään liian yksinkertainen. Liikettä hyödyntävien työtapojen kautta oppilaille avautui myös uusia näkökulmia ja niiden avulla opetuksen sisällöt avautuivat oppilaille eri tavalla. Eräs opettaja piti oppilailleen ajatusten vaihto -kävelyä, jossa oppilaat lähtivät esseiden työstämisen lomassa käymään lyhyellä kävelyllä parin kanssa. Kävelyn aikana he kertoivat omasta esseestään, ja pari antoi esseestä palautetta. Oppilaiden mukaan tämän kautta he saivat uusia näkökulmia esseen, joita ei itse ollut välttämättä ajatellut.

”mää oon tehny niin toi mielipidejana” (K-P-6)

”kaverin kans kävelylle ja porissu siitä omasta että mitä ne on tähä mennessä tehny ja mitä vois sitte niinkö jatkotyöstää sitä omaa tekstiä. Tästä on tullu iha hyviä kivoja kommentteja sillälailla että pystyy ajattelemaan erilailla ku liikkuu samalla ja sitte saa siltä kaverilta sitä palautetta ja näkemistä” (K-P-2)

6.3.2 Rohkeus

Rohkeuden hyvealueesta voitiin opetukseen integroidun liikunnan avulla kehittää oppilaiden rohkeutta, sinnikkyyttä, rehellisyyttä sekä innokkuutta. Rohkeutta voitiin toiminnallisen opetusmenetelmien osalta tukea erilaisten esiintymistä vaativien työtapojen kautta. Esiintyminen oli osana useissa opetukseen integroidun liikunnan työtavoissa kuten pantomiimeissa, näytelmissä, muissa draamallisissa harjoitteissa sekä joissain leikeissä. Draaman työtavat olivat opettajien mukaan antoisia myös aremmille oppilaille, vaikka he eivät uskaltaisikaan osallistua niihin. Lisäksi oppilaiden rohkeus kehittyi heidän joutuessaan esittämään omia tuotoksiaan muille. Erään opettajan esittelemän työtavan mukaan oppilaiden rohkeus kehittyi, kun he joutuivat tekstiä lukiessaan nousemaan ylös, kun olivat löytäneet tekstistä ennakkoinnin ja lukemaan sen ääneen koko luokalle. Aluksi oppilaat olivat hieman arkoja kyseistä harjoitusta kohtaan, mutta harjoituksen edetessä he rohkaistuivat ja uskalsivat lukea ääneen. Opettajan mukaan oppilaat olivat onnellisia uskaltessaan lukea ennakkoinnin muille ääneen.

“saa apua muilta joo että roh.. että täytyy vaa rohjeta sitte kysyä” (K-P-7)

”sit on näitä jotka on hyvin estyneitä joilla on vaikee tulla luokan eteen – – mutta toisaalta kylläki he varmaa saa siellä aika paljoki niistä tunneista [ne sitte se] koska kyllähä he tullee sinne (hieman naurahten) kerta toisensa jälkee” (K-P-1)

Liikettä hyödyntävien työtapojen avulla oli mahdollista kehittää myös oppilaiden sinnikkyyttä. Opetukseen integroidun liikunnan kautta oppilaiden keskittymiskykyä voitiin vahvistaa, mikä taas auttaa heitä toimimaan sinnikkäämmin tavoitteita kohti. Lisäksi liikettä hyödyntävissä työtavoissa oppilaat joutuivat välillä ponnistelemaan, jotta harjoitteiden tekeminen onnistuisi.

”että se parantaa sitä keskittymiskykyä” (K-P-2)

Myös oppilaiden rehellisyyttä voitiin edesauttaa ja kehittää liikettä hyödyntävien työtapojen avulla. Erilaiset pelit, leikit ja kilpailut olivat isona osana opetukseen integroidussa liikunnassa. Niiden avulla voitiin myös harjoitella oppilaiden rehellisyyttä, jotta pelit, leikit ja kilpailut olisivat mahdollisimman reiluja ja rehellisiä kaikille oppilaille. Eräs kielten opettaja oli toteuttanut sanojen opettelua kilpailuna, jossa oppilaat kisailivat joukkueissa. Jokaisella joukkueella oli oma tuomarinsa, joka tarkasti, että oppilaan vastaus oli oikein. Oppilaan toimiessa tuomarina muille oppilaille, kehittää se myös tuomarin rehellisyyttä.

”sukukielet viestinnän tai hain etsintä pelinä. Romantiikan realismin ja modernismin piirteiden kertaaminen maa-meri-laiva -pelillä” (K-P-7)

Innokkuuden edistäminen ja kehittäminen onnistui hyvin opetukseen integroidun liikunnan avulla. Oppilaiden keskuudessa liikettä hyödyntävät työtavat olivat pidettyjä sekä suosittuja. Suurin osa oppilaista myös ryhtyi yleensä mukaan työtapoihin, joissa hyödynnettiin toiminnallisuutta. Opettajien mukaan oppilaat olivat usein innostuneita liikettä hyödyntävistä työtavoista, ja toimivat innokkaasti näissä harjoituksissa. Lisäksi oppilaat toivoivat lisää liikettä hyödyntäviä työtapoja opetukseen.

”ne innostu hirviästi” (K-P-1)

6.3.3 Inhimillisyys

Inhimillisyyden hyvealueesta voitiin kehittää ystävällisyyttä sekä sosiaalista älykkyyttä opetukseen integroidun liikunnan avulla. Suurimmassa osassa liikettä hyödyntävistä työtavoista oppilaat toimivat joko pareittain tai ryhmissä, mikä mahdollisti ystävällisyyden sekä sosiaalisen älykkyyden harjoittamisen. Opetukseen integroidun liikunnan avulla harjoiteltiin toisten oppilaiden auttamista, kuuntelemista sekä kaiken kaikkiaan muiden huomioon ottamista, mikä edesauttaa ystävällisyyden kehittymisestä toisia kohtaan. Oppilaiden sosiaalisen älykkyyden kehittymistä voitiin tukea liikettä hyödyntävillä työtavoilla, joissa oppilaat joutuivat ottamaan toisensa huomioon.

”etsi uhri toiselta puolelta luokkaa ja kerro sille joku hullu tarina annoin esimerkin miten rehtorilla oli päivä sujunu tai joku että kerrotte tarinan ja toiset kuuntelette miten toinen tiivistää sen sulle” (K-P-4)

”ja sit monesti nämä hyvät esimerkiksi nii eivät huomioi sitä että pitää antaa tilalle myös niille jotka on vähä niinku arempia ja seki että [joo] miten mää saan että en minä nyt teitä voi koko aikaa täällä ohjata [nii] ja teidän [nii] kanssa touhuta vaikka kivaa oiski” (K-P-1)

6.3.4 Oikeudenmukaisuus

Oikeudenmukaisuuden hyvealueesta oli mahdollista kehittää opetukseen integroidun liikunnan avulla ryhmätyötaitoja, reiluutta sekä johtajuutta. Kuten aiemmat luvut ovat osoittaneet, opetukseen integroidussa liikunnassa hyödynnettiin paljon työtapoja, joissa oppilaat olivat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niin opettajan kuin muiden oppilaiden kanssa. Tämä mahdollistaa ryhmätyötaitojen harjoittelemisen. Ryhmätyötaitoja harjoiteltiin niin parityöskentelyssä kuin isommissa ryhmissä toimiessa. Liikettä hyödyntävissä työtavoissa kehitettiin toisten huomioimista, ja niiden avulla voitiin myös rohkaista muita oppilaita. Lisäksi opetukseen integroidun liikunnan avulla oli mahdollista harjoitella palautteen antamista toiselle sekä ohjeiden noudattamista.

” siinä oli kaikki vertaus vertaispalautteet ” (K-P-2)

Opetukseen integroidun liikunnan avulla voitiin kehittää myös oppilaiden reiluutta. Isona osana opetukseen integroidussa liikunnassa toimivat erilaiset pelit, leikit ja kilpailut, joissa toimimisen kehittää oppilaiden reilun pelin taitoja. Kuten rehellisyyden kohdalla, myös reiluuden luonteen vahvuus kehittyi oppilaiden toimiessa tuomareina toisilleen erilaisissa kilpailuissa. Analyysin tuloksena on, että rehellisyys ja reiluus ovat muutoinkin hyvin toisiaan lähellä olevia luonteen vahvuuksia. Reiluutta voitiin kehittää myös oppilaiden noudattaessa annettuja ohjeita. Ohjeiden antajana toimi niin opettaja kuin oppilas sellaisissa harjoitteissa, joissa oppilas ohjeisti toista toimimaan tietyllä tavalla.

” oppilaiden pitää koota legoja nii aina sen värin mukaan nii torni tai sitten niin että selät vastakkain oppilailla ja sitte tuota toinen sanoo niitä värejä miten pitäis tulla ja toinen tekee ja sitte katotaan menikö se oikein ” (K-P-7)

Myös johtajuuden luonteen vahvuutta oli mahdollista kehittää opetukseen integroidun liikunnan avulla. Joissain liikettä hyödyntävissä työtavoissa oppilaat toimivat pareittain tai ryhmissä, jolloin yksi oppilaista toimii johtajana, joka antaa muille oppilaille toimintaohjeita. Tällaisina harjoituksina aineistoista nousi esille muun muassa parille tien opastaminen kaupungissa, parille legopalikoiden kokoamisohjeiden antaminen sekä king of colours -peli. King of colour -pelissä yksi oppilaista on edessä muiden seisoessa viivalla. Tämä muiden edessä oleva oppilas huutelee englanniksi eri värejä, joiden mukaan muut oppilaat ottavat askeleita eteenpäin.

”lähetään opastamaan sitte kysytään toiselta että että missä esimerkiksi on vaikka kirkko ja kirkko onki koulun koulun siellä jossaki toisessa kerroksessa jossaki

muualla nii sitte on miettiä se että miten opastaa sitte [nii nii] toinen sinne” (K-P-8)

6.3.5 Kohtuullisuus

Kohtuullisuuden hyvealueesta voitiin kehittää harkitsevaisuutta ja itsesäätelyä. Harkitsevaisuutta oli mahdollista kehittää toiminnallisilla työtavoilla, joissa oppilailta vaadittiin harkintakykyä. Esimerkiksi eräs ruotsin opettaja oli toteuttanut pareittain käskymuotoharjoituksia, joissa oppilaat antoivat toisilleen käskyjä ruotsiksi. Tämä esimerkkiharjoitus kehitti oppilaiden harkintakykyä siitä, millaisia asioita he voivat käskää kaveria tekemään.

” ruotsin opettaja sano että hänellä on niinku tämmösiä käskymuotoharjoituksia (naurahtaa) se on tietenki yläkoulussa vähän riskaabeliä että ”käske nyt kaveriasi tekemään jotain” että nämähä nyt oikeesti ja iha mitä vaa vaikka ota housut pois tai (jotain mistä ei saa selvää) [naurua] tai vetäset jotaki turpaan opettajaa tai käy sylkääsemässä jonnekki” (K-P-4)

Oppilaiden itsesäätelyn kehittymistä voitiin kehittää liikettä hyödyntävillä työtavoilla, joissa oppilaat joutuivat tekemään valintoja. Lisäksi keskittymisen vahvistaminen on merkittävä osa itsesäätelyä, mitä opetukseen integroidun liikunnan avulla voitiin tukea. Itsesäätelyyn oli yhteydessä myös oppilaiden halu voittaa erilaisissa kilpailuissa.

”uutiskuvista joku semmonen pantomiimihomma ne kävi valitteen kuvan” (K-P-5)

6.3.6 Henkisyys

Toiveikkuutta ja huumorintajua oli mahdollista kehittää henkisyyden hyvealueesta opetukseen integroidun liikunnan avulla. Toiveikkuuden edistäminen ilmeni liikettä hyödyntävissä työtapoissa, jotka loivat oppilaisiin toiveikkuutta siitä, että kyseisiä työtapoja toteutettaisiin myös seuraavilla oppitunneilla. Lisäksi toiveikkuutta tuki opetukseen integroidun liikunnan herättämät odotukset opetusta kohtaan.

”nuo pyytää aina nuo suomi toisena kielenä -oppilaat että tee meille joku jumppa” (K-P-2)

Toiminnallisten opetusmenetelmien avulla saatiin opetukseen mukaan huumoria, minkä avulla voitiin kehittää myös oppilaiden huumorintajua. Liikettä hyödyntävät työtavat olivat myös oppilaiden mielestä hauskoja, mikä lisäsi huumoria oppitunneille.

”se ämpäri se esimerkiksi luo jotenki huumoria se ämpäri ja open ämpäri” (K-P-8)

7 Pohdinta

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin, kuinka opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan tukea positiivisen pedagogiikan periaatteita äidinkielen, toisen kielen sekä vieraan kielen opetuksessa yläkoulussa. Lisäksi tarkastelun kohteena oli, millaisia luontevahvuuksia opetukseen integroitu liikuntaa kehittää oppilailla. Tässä luvussa pohdin ensin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimuksen tuloksia tehden niistä tulkintoja ja johtopäätöksiä.

7.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua pidetään eräänä hyvän tutkimuksen piirteenä (Metsämuuronen 2011, 21). Luotettavuuden raportointi on keskeinen seikka tutkimuksen kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 16). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yksi merkittävimmistä luotettavuuden kriteereistä on tutkija itse, minkä vuoksi luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 151). Kaikkiin tutkimuksiin liittyy myös eettisiä ratkaisuja. Ihmistieteissä tutkija joutuu pohtimaan eettisiä kysymyksiä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 19.) Seuraavaksi tarkastelen kronologisessa järjestyksessä tutkielman vaiheet pohtien niiden luotettavuutta ja eettisyyttä.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu voidaan aloittaa tutkimalla haastatteluiden luotettavuutta. Haastatteluaineiston luotettavuutta heikentää muun muassa huono kuuluvuus ja epätarkat litterointisäännöt. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 185.) Koska sain haastatteluaineistot valmiiksi nauhoitettuna, en pystynyt vaikuttamaan haastattelutilanteeseen itse. Eräs huomioitava seikka tutkimuksessani on se, että tutkimuskeskusteluiden nauhoituksessa kaikki opettajat pienryhmissään olivat samassa tilassa. Tämä aiheutti sen, että litteroitaessa oli välillä vaikeaa saada selvää opettajien puheesta, sillä samanaikaisesti kuului muiden pienryhmien keskustelut. Nämä kohdat, joista opettajien puheesta ei saanut selvää, merkattiin kuitenkin litteraatteihin tarkasti. Vaikka epäselviä kohtia ei ollut kovin montaa, täytyy tämä seikka nostaa esille haastatteluiden luotettavuutta pohtiessa. Haastatteluiden luotettavuutta vahvistaa se, että saimme toisen pro gradu -tutkielman tekijän kanssa samat litterointiohjeet. Tämän vuoksi jakaessamme litteraatit toisillemme, oli niissä yhteneväinen litteraatiotapa.

Ihmistieteissä joudutaan eettisten kysymysten eteen, vaikka aineiston keruussa tutkija ei tapaisi tutkittavia henkilöitä kasvokkain, vaan tutkimus tehdään dokumenttiaineistosta (Hirsjärvi &

Hurme 2015, 19). Tämän tutkimuksen kohdalla en osallistunut aineiston keruuseen itse. En ole siis päässyt näkemään kasvokkain opettajia, joiden puheiden pohjalta olen tehnyt omaa tutkimustani. Vaikka en ole tavannut haastateltuja opettajia, on silti tutkimuskeskusteluiden sekä toiminnallisten työtapojen esittelyiden kohdalla syytä pohtia eettisyyttä. Tutkittavilta tulee saada vapaaehtoinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta (Kuula 2011, 61). Tämän tutkimukseni aineiston keruussa opettajilta kerättiin tutkimusluvut, joissa kerrottiin tutkimuksen kohde, kuinka materiaaleja voidaan käyttää ja aineistojen luotettavasta käsittelystä. Näin varmistettiin se, että tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat tietoisia aineistoon käyttöön ja käsittelyyn liittyvistä asioista.

Eräänä eettisyyden varmistamisen keinona haastatteluita kirjatessa tekstitiedostoiksi on se, että henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi (Kuula 2011, 87). Tässä tutkimuksessa tämä seikka on huomioitu antamalla jokaiselle opettajalle oma koodi litterointivaiheessa. Lisäksi tutkielmassa ei käy ilmi, mistä kouluista opettajat ovat peräisin. Ainoana tietona opettajien sijainnista on, että he toimivat opettajina Pohjois-Pohjanmaan kouluissa. Kuulan (2011, 54) mukaan nämä asiat huomioitaessa pyritään varmistamaan haastateltavien anonyymiys. Tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on oikeus omaan yksityisyyteen. Eettisenä seikkana on myös haastatteluaineistojen hävittäminen tutkimuksen valmistuttua (Kuula 2011, 54, 87). Myös tämän tutkimuksen kohdalla hävitän haastatteluaineistot, kun tutkielma on täysin valmis.

Tämän tutkielman teoreettista viitekehystä kirjoittaessani olen huomionut luotettavuuden seikkoja. Tutkimuksiin soveltuvia luotettavia lähteitä ovat muun muassa erilaiset tieteelliset julkaisut kuten tieteelliset artikkelit (Metsämuuronen 2011, 30). Tässä tutkielmassa olen käyttänyt tieteellisiä artikkeleita sekä kirjoja. Lähdemateriaalina ovat toimineet niin kotimaiset kuin kansainväliset julkaisut, minkä avulla on lisätty tutkielman luotettavuutta. Lisäksi olen käyttänyt tutkimuksessani mahdollisimman uusia lähteitä, jotta tieto ja teoria olisivat tuoreita. Metsämuuronen (2011, 31) mukaan vanha lähde ei kuitenkaan välttämättä sisällä vanhentunutta tietoa, mutta lukijan tulee kyetä arvioimaan tietoa nykytiedon valossa. Alkuperäistutkimuksilla on aina oma arvonsa lähdemateriaalina toimiessa. (Metsämuuronen 2011, 31.) Tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä on myös hyödynnetty kolmen teorian kehittäjän alkuperäislähteitä. Onnistuin löytämään flow- ja PERMA-teoriaan sekä luonteenvahvuuksien VIA-luokiteluun alkuperäislähteet, jotka ovat teorioiden luoja kirjoittamia. Näin myös alkuperäislähteitä hyödyntämällä olen pystynyt vahvistamaan tutkielman teoreettisen viitekehyksen luotettavuutta.

Aineiston analyysivaiheessa eräänä luotettavuuden kriteerinä on laadullisessa tutkimuksessa aineistolähtöisyys. Laadullinen aineisto etenee tutkimusaineiston ehdoilla, ja se on myös koko tutkimusprosessissa keskeisessä asemassa. (Virtanen 2011, 204.) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on vaikeaa päästä täydelliseen objektiivisuuteen, sillä jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan itsensä asettamia ja näin ollen ne vaikuttavat myös tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81). Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoitiin teoriaohjaavasta, jolla pyrittiin vastaamaan tähän aineistolähtöisen sisällönanalyysin ongelmaan. Tässä teoriaohjaavassa tutkimuksessa teoria toimii analyysin apuna, mutta analyysi ei suoraan pohjautunut siihen. Tutkimuksessani aineistoa analysoitiin aluksi aineistolähtöisesti. Teoria tuotiin mukaan analyysiin yläluokkien muodostuksessa. Aineiston pelkistämisessä ja ryhmittelyssä etenin täysin aineiston ehdoilla. Pelkistämisessä pelkistetyt ilmaukset luotiin suoraan aineistosta, samoin tehtiin alaluokkien muodostamisen kanssa. Tutkijana minulle oli hie-
man haastavaa se, että alaluokkien muodostumisessa en käyttänyt tulevia yläluokkia, jotka tiesin jo etukäteen. Onnistuin kuitenkin mielestäni muodostamaan alaluokat aineistolähtöisesti, ja yhdistämään ne abstrahoinnissa hyvin yläluokkiin. Tiedostin alaluokkien muodostamisen vaikeuden itselleni jo ennen varsinaista analysoinnin aloittamista, sillä olin analysoinut aineistoa jo kertaalleen kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssin lopputyötä varten. Tiedostaessani tämän haasteen itselleni, pystyin paremmin kiinnittämään siihen huomiota ja muodostamaan alaluokat aineistolähtöisesti.

Tutkimustulosten luotettavuutta arvioitaessa voidaan puhua käsitteistä validiteetti ja reliabiliteetti (Tracy & Hinrichs 2017, 1). Laadullisessa tutkimuksessa näitä käsitteitä kohtaan on esitetty kritiikkiä, sillä ne ovat alun perin muodostuneet määrällisen tutkimuksen tarpeeseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 120). Sanoilla ei itsessään ole kuitenkaan niin suurta merkitystä, vaan sillä mikä sisältö niille annetaan (Eskola & Suoranta 1998, 153). On myös pohdittu, tarvitseeko laadullisen tutkimuksen arviointi selkeitä kriteerejä laisinkaan (Tracy & Hinrichs 2017, 1). Laadullisessa tutkimuksessa validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen yleistettävyyttä, ja sitä mihin ryhmiin tutkimus voidaan mahdollisesti yleistää. Sisäisellä validiteetilla taas tarkoitetaan tutkimuksen omaa luotettavuutta, mikä viittaa muun muassa käsitteiden ja teorian oikeellisuuteen sekä valitun mittarin luotettavuuteen. (Metsämuuronen 2011, 51.) Tutkimuksen sisäistä validiteettia olen käsitellyt tarkemmin tässä luvussa pohtien jokaista tutkielman vaihetta erikseen. Reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen toistettavuuteen, voisiko samankaltaisia tutkimustuloksia saada muissakin tutkimuksissa (Metsämuuronen 2011, 60).

Tämä tutkimus oli ensimmäinen laatuaan, jossa tutkittiin, kuinka opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan tukea positiivista pedagogiikkaa sekä sitä, millaisia luontevahvuuksia opetukseen integroitu liikunta kehittää. Tämän vuoksi koen, että tutkimukseni tulokset eivät ole vielä kovinkaan yleistettäviä suurempiin ryhmiin. Myöskään tutkimuskeskusteluissa opettajille annetut kysymykset eivät suoraan liittyneet positiivisen pedagogiikan ja toiminnalliseen opetukseen samassa kontekstissa. Sen sijaan tutkimuskeskusteluiden keskusteluaihio liittyi ainoastaan toiminnalliseen opetukseen. Vasta aineiston analysointivaiheessa toin tutkimukseen mukaan positiivisen pedagogiikan, jonka näkökulmasta tarkastelin aineistoja. Tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan edistää positiivisen pedagogiikan periaatteiden toteutumista. Myös tutkimustulosten toistettavuus olisi todennäköisesti mahdollista myös muissa tutkimuksissa, sillä opetukseen integroidun liikunnan ja positiivisen pedagogiikan toisiaan tukevat vaikutukset ovat selkeitä tässä tutkimuksessa. Näin ollen koen, että tutkimukseni voi olla sysäys seuraaville tutkimuksille, joissa samaa aihepiiriä voidaan tutkia lisää tutkittavaan aiheeseen tarkemmin kohdennetuilla kysymyksillä.

7.2 Johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opetukseen integroitu liikunta tukee positiivisen pedagogiikan periaatteita. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, millaisia luontevahvuuksia opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan kehittää. Analyysin myötä saadut tutkimustulokset osoittavat, että opetukseen integroidulle liikunnalle on tunnusomaista erityisesti erilaiset ryhmätyömuodot, myönteiset tunteet sekä oppilaiden aktiivinen toimijuus. Nämä seikat ilmevät myös Kumpulaisen ja kumppaneiden (2014b, 201–203) esittelemissä positiivisen pedagogiikan perusajatuksissa. Näitä perusajatuksia ovat muun muassa yksilön osallisuus ja toimijuus kasvatus- ja opetustyön lähtökohtana, myönteiset tunteet oppimisen voimavarana sekä sosiaalisten suhteiden tuki yhteisöllisen sekä myönteisen toimintakulttuurin luomisessa. (Kumpulainen ym. 2014b, 201–203.) Tämän tutkimuksen keskeisimpänä tutkimustuloksena voidaan pitää myönteisyyden, erilaisten ryhmätyömuotojen ja -taitojen sekä oppilaan aktiivisen toimijuuden tukemista toiminnallisen opetuksen avulla yläkoulun kielten opetuksessa. Seuraavaksi esitellään johtopäätökset ja yhteenvedoa tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista.

7.2.1 Myönteisyyden tukeminen

Tutkimustulokset osoittavat, että toiminnallisen opetuksen avulla voidaan tukea myönteisen toimintakulttuurin sekä myönteisten tunteiden kehittymistä. Tutkimustulosten mukaan opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan edistää myönteisiä tunteita, turvallisen oppimisympäristön kehittymistä, myönteisen palautteen antamista, opiskelumotivaatiota sekä erilaisten oppijoiden huomioimista. Nämä taas ovat yhteydessä myönteisen toimintakulttuurin kehittymiseen oppitunneilla. Erityisesti äidinkielen opetuksessa pyritään lisäämään oppilaiden opiskelumotivaatiota erilaisten toiminnallisten työtapojen ja osallisuuden kautta (Opetushallitus 2014).

Haluan nostaa esille itseäni erityisesti yllättäneen seikan eli sen, kuinka opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan rohkaista myös arempia oppilaita osallistumaan toimintaan. Arempien oppilaiden rohkaistumista edesauttaa toisten oppilaiden antama tuki ja rohkaisu. Toisten oppilaiden antaman tuen mahdollistavat paljolti opetuksessa käytetyt erilaiset ryhmätyöskentelymuodot. Tämä on hieno asia, sillä kuten tutkimusaineistojeni opettajien puheissa kävi ilmi, voi osalla oppilaista olla suuri kynnys osallistua toiminnallisiin työtapoihin. Vahvistamalla oppilaiden ryhmään kuulumisen kokemusta, voidaan auttaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja kehittää myönteistä toimintakulttuuria (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 136). Opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan opetuksen työtapoja monipuolistaa, minkä avulla voidaan huomioida erilaiset oppijat. Erilaisuuden huomioimalla voidaan myös kehittää oppituntien ilmapii-riä myönteisemmäksi.

Hyvinvoinnin PERMA-teorian yhtenä osa-alueena on myönteiset tunteet (Seligman 2011, 14). Tutkimustulosten mukaan myönteiset tunteet liittyvät vahvasti opetukseen integroituun liikuntaan. Tutkimuksen analyysi osoittaa, että oppilaat ovat lähteneet hyvin mukaan liikettä hyödyntäviin työtapoihin. Oppilaat ovat myös pitäneet opetukseen integroidusta liikunnasta, ja he ovat olleet innostuneita sen työtavoista. Lisäksi liikettä hyödyntävien työtapojen kautta oppilaat ovat tunteneet ylpeyttä ja onnellisuutta. Toiminnalliset työtavat ovat myös toivottuja oppilaiden keskuudessa, ja opettajien mukaan ne herättävät myönteisiä odotuksia myös seuraaville oppitunneille. Luomalla kielten opetukseen odotuksia ja mielenkiintoa, voidaan sen avulla tukea oppilaiden tarkkaavaisuutta ja keskittymistä, mikä edesauttaa oppilaiden kielten oppimista (Alanko 2000, 110). Edellä mainitut toiminnalliseen opetukseen liittyneet myönteiset tunteet ovat myös PERMA-teorian mukaisia. Leskisenojan (2017, 34) mukaan PERMA -teoriaan liitettyjä myönteisiä tunteita ovat muun muassa ilo, toiveikkaus, tyytyväisyys ja kiinnostus. Myönteiset tunteet vaikuttavat suotuisasti oppilaan käyttäytymiseen, ihmissuhteisiin sekä koulumenestykseen.

(Leskisenoja 2017, 34.) Myönteisten tunteiden ollessa eräs hyvinvoinnin peruselementeistä, olisi tärkeää, että opetuksessa hyödynnettäisiin mahdollisimman paljon niitä edistäviä työtapoja. Tämän tutkimuksen mukaan opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan edistää myönteisiä tunteita, mikä osoittaa kyseisen opetusmenetelmän merkittävän roolin erilaisten opetusmenetelmien kirjossa.

Myös luonteenvahvuuksista löytyy vahvuuksia, jotka liittyvät myönteisyyteen. Jo itsessään luonteenvahvuuksien käyttäminen johtaa myönteisten tunteiden syntymiseen (Seligman 2011, 18). Rohkeuden hyvealueesta voidaan tutkimustulosten mukaan kehittää kaikkia luonteenvahvuuksia toiminnallisen opetuksen avulla. Rohkeuden hyvealueeseen kuuluvia luonteenvahvuuksia ovat rohkeus, sinnikkyys, rehellisyys ja innokkuus. Rohkeuden luonteenvahvuudet ovat emotionaalisia vahvuuksia (Peterson & Seligman 2004, 199). Henkisyyden hyvealueesta voidaan edistää toiveikkuuden ja huumorintajun kehittymistä. Aineistoista nousi esille erityisesti oppilaiden innokkuus opetukseen integroidun liikunnan työtapoja kohtaan, mikä vahvistaisi käsitystä siitä, että liikettä hyödyntävien työtapojen käyttö opetuksessa on kannattavaa.

7.2.2 Ryhmässä työskentelyn kehittäminen

Suurin osa toiminnallisen opetuksen työtavoista toteutetaan joko ryhmässä tai pareittain. Lisäksi opetukseen integroidun liikunnan työtapojen kautta voidaan harjoitella vuorovaikutustaitoja. Myös oppilaiden kommunikatiivista kompetenssia voidaan kehittää sosiaalista vuorovaikutusta ja kommunikaatiota vaativissa tehtävissä (Kayi-Aydar 2013, 324). Positiivisen pedagogiikan mukaan oppilaan näkökulmasta merkityksellisiä suhteita koulussa ovat oppilaiden keskinäiset suhteet, opettaja-oppilas-suhde sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö (Leskisenoja 2017, 35). Tutkimustulokset osoittavat, että opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan tukea oppilaiden keskinäisiä suhteita sekä opettaja-oppilas-suhdetta. Opetukseen integroidun liikunnan avulla ei tutkimustulosten mukaan voida vaikuttaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Itseäni jäi kuitenkin mietityttämään, voitaisiinko opetukseen integroidun liikunnan avulla kehittää myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Kun oppilaiden suhtautuminen koulunkäyntiin voi muuttua myönteisemmäksi liikettä hyödyntävien opetusmenetelmien kautta, voi yhteydenpito heidän koteihinsakin olla myönteisempää. Myönteinen palaute kun useammin otetaan vastaan paremmin kuin negatiivinen. Mietin myös, voisiko liikettä hyödyntäviä työtapoja ottaa mukaan koulussa järjestettäviin vanhempainiltoihin. Näin oppilaiden huoltajia voisi saada paremmin osallistumaan esimerkiksi myöhemmin käytyihin keskusteluihin. Kokoavana

kysymyksenä ja mahdollisena jatkotutkimusaiheena esitän, voitaisiinko kodin ja koulun yhteistyötä tukea opetukseen integroidun liikunnan ja positiivisen pedagogiikan kautta?

Inhimillisyyden hyvealueesta voidaan kehittää oppilaiden ystävällisyyttä sekä sosiaalista älykkyyttä. Oikeudenmukaisuuden osalta voidaan edistää oppilaiden ryhmätyötaitoja, reiluutta ja johtajuutta. Petersonin ja Seligmanin (2004, 357) mukaan inhimillisyyden ja oikeudenmukaisuuden hyveet ovat hyvin lähellä toisiaan. Oikeudenmukaisuuden luonteenvahvuudet esiintyvät yksilön ja isompien ryhmien vuorovaikutuksessa. Yhteisön koon pienentyessä siirrytään lähemmäksi inhimillisyyden hyvettä (Peterson & Seligman 2004, 357.) Myös tässä tutkimuksessa on havaittavissa inhimillisyyden ja oikeudenmukaisuuden luonteenvahvuuksien samankaltaisuus. Kuten jo aikaisemmin todettiin, iso osa opetukseen integroidun liikunnan työtavoista toteutetaan erilaisissa sosiaalisissa ryhmittymissä. Tämä mahdollistaa inhimillisyyden ja oikeudenmukaisuuden luonteenvahvuuksien kehittymisen. Haluaisin nostaa esille reiluuden luonteenvahvuuden, jota voidaan kehittää muun muassa erilaisten leikkien, pelien ja kilpailuiden avulla. Pelien avulla voidaan harjoitella muun muassa sääntöjen noudattamista, reiluutta toisia kohtaan ja yhteistyötaitoja (Kapp 2012, 29–32).

7.2.3 Aktiivisen toimijuuden ja osallisuuden edistäminen

Oppilaiden aktiivista toimijuutta ja osallisuutta oppitunneilla voidaan tukea erilaisilla liikettä hyödyntävillä opetusmenetelmillä, kuten peleillä, leikeillä ja kilpailuilla. Tämä huomioidaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014, jonka mukaan oppilaiden osallisuutta ja aktiivisuutta kielten opetuksessa edistetään toiminnallisilla työtavoilla (Opetushallitus 2014). Aktiivista toimijuutta vahvistavat myös kuvaamista ja luovuutta hyödyntävät työskentelytavat. Merkittävä osa opetukseen integroidun liikunnan työtavoista saa oppilaat ajattelemaan aktiivisesti, ja joissain tehtävissä he joutuvat keksimään itse asioita. Näiden edellä mainittujen seikkojen kautta voidaan tukea oppilaiden osallisuutta ja aktiivista toimijuutta. Tämän vahvistavat myös aikaisemmin tutkittu teoria toiminnallisuudesta, jonka mukaan toiminnallisissa työtavoissa oppilas on aktiivinen toimija sekä ajattelija (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2016, 30; Paalasmaa 2000, 105). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 huomioidaan oppilaiden aktiivinen toimijuus, jonka avulla voidaan vahvistaa etenkin kiinnostusta äidinkieltä kohtaan (Opetushallitus 2014). Aktiivista toimijuutta korostetaan siis niin toiminnallisen opetuksen kuin positiivisen pedagogiikan teorioissa.

PERMA-teorian sitoutuneisuuden osa-aluetta on mahdollista tukea opetukseen integroidun liikunnan avulla. Oppilaiden sitoutuneisuutta tukemalla voidaan edistää oppilaiden aktiivista toimijuutta. Tutkimustulosten mukaan hyödynnettäessä oppitunneilla opetukseen integroitua liikuntaa kuluu aika oppilaiden mielestä nopeampaa. Leskisenojan (2017, 34–35) mukaan oppilas kokee sitoutuneisuuden tunnetta, kun hän kykenee uppoutumaan toimintaan. Tämä on yhteydessä flow-tilaan, jonka eräänä tunnusmerkkinä on ajan- ja paikantajunnan kadottaminen (Csikszentmihályi 2014, 240). Oppilaiden koulusitoutuminen koostuu keskittymisen, kiinnostuksen ja nautinnon yhtäaikaisena yhdistelmänä (Leskisenoja 2017, 34–35). Erilaiset liikettä hyödyntävät työtavat myös auttavat tutkimustulosten mukaan oppilaita keskittymään aiheeseen. Osassa toiminnallisista työtavoista oppilailla oli myös raportointivelvollisuus esimerkiksi siitä, mistä he olivat pareittain keskustelleet. Tutkimuksen opettajien mukaan raportointivelvollisuuden avulla voidaan edistää oppilaiden sitoutumista toimintaan. Opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan myös edesauttaa yhteisten päätösten syntymistä oppilaiden keskuudessa. Oppilaiden tekemien yhteisten päätösten, kuten päätöksen opetella kotitehtävät, avulla voidaan edistää koko luokan sitoutumista.

Lisäksi PERMA-teorian merkityksellisyys -elementin avulla voidaan edistää oppilaiden aktiivista toimijuutta ja osallisuutta. Opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan käytetyissä työtavoissa huomioida oppilaiden omakohtaisuus. Merkityksellisyyden kehittymistä voidaan edistää hyödyntämällä opetuksessa oppilaslähtöisiä opetusmenetelmiä (Leskisenoja 2017, 96). Tähän toiminnallinen opetus antaa oivan ratkaisun, sillä merkittävä osa opetukseen integroidun liikunnan työtavoista on oppilaslähtöisiä.

Opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan kehittää erityisesti viisauden ja tiedon sekä rohkeuden hyvealueita. Viisauden ja tiedon hyvealueesta voidaan kehittää tutkimustulosten mukaan luovuutta, arviointikykyä, oppimisen iloa sekä näkökulmanottokykyä. Viisauden ja tiedon luonteenvahvuudet ovat kognitiivisia taitoja, jotka liittyvät tiedon hankintaan ja sen käyttöön (Peterson & Seligman 2004, 93). Opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan siis samalla kehittää luonteenvahvuuksia, mutta myös kognitiivisia taitoja.

7.3 Lopuksi

Saadut tutkimustulokset ovat mielenkiintoisia, sillä aikaisempaa tutkimusta opetukseen integroidusta liikunnasta ja positiivisesta pedagogiikasta samassa kontekstissa ei tiettävästi ole. Tämän tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että opetukseen integroidun liikunnan avulla

voidaan tukea positiivisen pedagogiikan periaatteita. Myös oppilaiden luontevahvuuksien kehittymisen tukeminen opetukseen integroidun liikunnan avulla on mahdollista. Merkittävimmäksi tutkimustulokseksi osoittautui myönteisyyden, oppilaiden aktiivisen toimijuuden ja osallisuuden sekä ihmissuhteiden ja ryhmätyötaitojen tukeminen toiminnallisten opetusmenetelmien kautta. Nämä kolme osa-aluetta nousivat erityisesti esiin tutkimusaineistojen analyysissä. Luontevahvuuksien osalta merkittävin tutkimuksen johtopäätös on, että opetukseen integroidun liikunnan avulla voidaan kehittää oppilaiden kognitiivisia, emotionaalisia ja sosiaalisia vahvuuksia.

Tässä tutkimuksessa tutkimuskeskusteluiden kysymykset käsittelivät ainoastaan toiminnallisia työtapoja, joihin toin analyysivaiheessa positiivisen pedagogiikan näkökulman. Jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista tutkia aihetta muodostamalla haastatteluun juuri näiden kahden aiheen yhdistämiseen kohdennetut kysymykset. Aiemmin pohdinnassa esitin kysymyksen siitä, voisiko opetukseen integroidun liikunnan ja positiivisen pedagogiikan avulla tukea kodin ja koulu välistä yhteistyötä. Myös tämän näkökulman tutkiminen olisi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe, mistä voisi olla hyötyä opettajana toimiville henkilöille. Tutkimuksen arvoinen näkökulma voisi olla myös, kuinka opetukseen integroitu liikunta ja positiivinen pedagogiikka eroavat ylä- ja alakoulussa. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena oli yläkoulukonteksti. Oman kokemukseni mukaan kuitenkin niin toiminnallista opetusta kuin positiivista pedagogiikkaa hyödynnetään enemmän alakoulun puolella. Alakoulussa opettaja toimii saman luokan kanssa enemmän, kun taas yläkoulussa eri aineilla on eri opettajat. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten tämä seikka vaikuttaa opetukseen integroituun liikuntaan ja positiiviseen pedagogiikkaan. Näiden seikkojen vuoksi olisikin mielenkiintoista tutkia eroja ala- ja yläkoulun välillä.

Lähteet

- Aalto, E., & Kauppinen, M. (2011). Tavoitteena monikielisyyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia* (3), 6-21.
- Akpınar, K.D. & Cakilder, B. (2013). Washback effects of high-stakes language tests of Turkey (KPDS and ÜDS) on productive and receptive skills of academic personnel. *Journal of Language and Linguistic Studies* 9 (2), 81–94.
- Alanen, R. (2000). Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAn vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu ja no. 58*. Jyväskylä, 95–120.
- Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Caverro-Redondo, I., Sánchez-López, M., Martínez-Hortelano, J.A. & Martínez-Vizcaíno, V. (2017). The Effect of Physical Activity Interventions on Children’s Cognition and Metacognition: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent* 56 (9), 729–738.
- Aurava, R. (2018). Peli ja leikki kansallisessa opetussuunnitelmassa. Teoksessa R. Koskimaa, J. Arjoranta, U. Friman, F. Mäyrä, O. Sotamaa & J. Suominen (toim.) *Pelitutkimuksen vuosikirja 2018*. Pelitutkimuksen seura ry, 77–92.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2014). *Qualitative research methods for the social sciences* (8. painos.). Harlow: Pearson Education.
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology* 6 (2), 106–118.
- Buck, S.M, Hillman, C.H. & Castelli D.M. (2008). The Relation of Aerobic Fitness to Stroop Task Performance in Preadolescent Children. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 40 (1), 166–172.
- Butler, J. & Kern, M. (2016). The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing* 6 (3), 1–48.
- Csikszentmihály, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology*. Dordrecht: Springer.
- Donnelly, J.E. & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine* 52, 536–542.
- Dufva, H. (1999). Kieli, mieli ja konteksti: psykolingvistisesta tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 11–44.
- Dweck, C. (2010). Even Geniuses Work Hard. Giving Students Meaningful Work, *Giving Students Meaningful Work* 68 (1), 16–20.

- Dzvonkaité-Koivula, V. (2002). Monikielisyys, sosiaalinen ankkuroituneisuus ja sosiaalinen osallistuminen Baltian maissa 1990-luvun alussa. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Äidinkieli ja toiset kielet: Pohjoismainen kaksikielisyystyöpaja Tampereella 18.– 20.10.2002*. Tampere: Tampere University Press, 1–14.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (5. painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 180–200.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fredrickson, B. (2004). *The broaden-and-build theory of positive emotions* 359 (1449), 1367–1377.
- Gagliardi, A.C. (2012). *Input and intake in language acquisition*. University of Maryland.
- Gass, S. M. & Mackey, A. (2015). Input, interaction and output in second language acquisition. Teoksessa V. VanBatten & J. Williams (toim.) *Theories in second languages acquisition*. New York: Routledge, 180–206.
- Given, L.M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Method*. Los Angeles: A SAGE Reference Publication.
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G. & Stephan, M. (2020). The Potential of Qualitative Content Analysis for Empirical Educational Research. *Forum: Qualitative Social Research* 21 (1).
- Greeff, J.W., Bosker, R.J., Oosterlaan, J., Visscher, C. & Hartman, E. (2017). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport* 21 (5), 501–507.
- Grieco, L., Jowers, E., Errisuriz, V., Bartholomew, J., (2016). Physically active vs. sedentary academic lessons: A dose response study for elementary student time on task. *Preventive medicine* 89, 98–103.
- Hahl, K., Savijärvi, M. & Wallinheimo, K. (2020). Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteita. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, 77–103.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hassinen, S. (2002). Ollako kaksikielinen vai eikö olla? *Virittäjä* 106 (3), 405–409.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos.). Helsinki: Gaudeamus.
- Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P. (2011). *The Practise of Qualitative Research* (2. painos.). Los Angeles: SAGE Publications.

- Hsieh, H-F. & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9): 1277–1288.
- Huisman, T. & Nissinen, A. (2000). Oppiminen, oppimistyyliä ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–46.
- Husu, P., Jussila, A-M., Tokolo, K., Vähä-Ypyä, H. & Vasankari, T. (2019). Objektiiivisesti mitatun paikallaanolon, liikkumisen ja unen määrä. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikuntaneuvosto.
- Iverson, J.M. (2010). Developing language in a developing body: the relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language* 37 (2), 229–261.
- Jaakkola, T. (2012). Liikunta ja koulumenestys. Teoksessa T. Kujala, C.M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyyssölä (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti*. Opetushallitus, 53–63.
- Järvinen, M-L. (2011). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa – näkökulmia muutokseen*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Järvinen, H-M. (2014). Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus, 68–88.
- Kaivapalu, A. & Muikku-Werner, P. (2010). Reseptiivinen monikielisyys: miten suomenkielinen oppija ymmärtää viroa äidinkieltä pohjalta? Lähivörtlusi. *Lähivertailuja* 20 (3), 68–97.
- Kantelinen, R. (2015). Eurooppalainen kielisalkku – työväline kielikasvatuksen toteuttamiseen. Teoksessa R. Hildén & M. Härmälä (toim.) *Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Juvenes Print, 8–20.
- Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneek, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2018). *Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen: tilannekatsaus tammikuun 2018*. Opetushallitus ja Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Karthigeyan, K. & Nirmala, K. (2013). Learning Style Preference of English Language Learners. *Educationia Confab* 2 (1), 134–140.
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen J. (2016). *Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi* (2.painos.). PS-Kustannus: Jyväskylä.
- Kayi-Aydar, H. (2013). Scaffolding language learning in an academic ESL classroom. *ELT Journal* 67 (3), 324–335.

- Kern, M., Waters, L., Adler, A. & White, M. (2015). A multidimensional approach to measuring wellbeing in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology* 10 (3), 262–271.
- Kim, T-Y. & Kim Y-K. (2014). A structural model for perceptual learning styles, the ideal L2 self, motivated behavior, and English proficiency. *System* 46, 14–27.
- Kobau, R., Seligman, M. E. P., Peterson, C., Diener, E., Zack, M., Chapman, D. & Thompson W. (2011). Mental Health Promotion in Public Health: Perspectives and Strategies From Positive Psychology. *American Journal of Public Health* 101 (8), 1–9.
- Kokko, S., Martin, L., Villberg, J., Ng, K. & Mehtälä, A. (2019). Itsearviointi liikunta-aktiivisuus, ruutuaika ja sosiaalinen media sekä liikkumisen seurantalaitteet ja -sovellukset. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikuntaneuvosto.
- Krätzig, G.P. & Arbuthnott, K.D. (2006). Perceptual Learning Style and Learning Proficiency: A Test of the Hypothesis. *Journal of Educational Psychology* 98 (1), 238–246.
- Kumpulainen, K., Hilppö, J., Lipponen, L. & Mikkola, A. (2014a). Building on the positive in children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care* 184 (2), 211–229.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen L. (2014b). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 199–215.
- Kurhila, S., Kotilainen, L. & Kalliokoski J. (2019). Johdatus luokkahuoneen ulkopuoliseen kielten opetukseen. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielen oppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura, 7–30.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lahti, E. (2015). Sisu – toiminnan tahtotila. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 318–339.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2015). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito* (3.painos.). Helsinki: Gaudeamus.
- Lankinen, M. (2015). *RAUTA – myönteisen mielialan vahvistaminen*. Helsinki: Terapada.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M. (2016). *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Leopold, L. (2012). Prewriting Tasks for Auditory, Visual, and Kinesthetic Learners. *TESL Canada Journal*, 29 (2), 96.
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lipponen, K. (2014). Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 180–197.
- Luomanen, J. (2010). Straussilainen grounded theory -menetelmä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 295–311.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. (2016) *Reseptit OPSin käyttöön: Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Macedonia, M. (2014). Bringing back the body into the mind: gestures enhance word learning in foreign language. *Frontiers in Psychology*.
- Martela, F. (2014). Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24–54.
- Marvasti, A.B. (2019). Qualitative Content Analysis: A Novice's Perspective. *Forum: Qualitative Social Research* 20 (3).
- Meier, R.P., Mauk, C.E., Cheek, A. & Moreland, C.J. (2008). The form of children's early sign: iconic or motoric determinant? *Language learning and development* 4 (1), 1–36.
- Metsämuuronen, J. (2011). Metodologiset perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Oy, 18–82.
- Miettinen, N. (2015). *Minne vie kieltenopetuksen tie? – kansalaisten käsityksiä kielistä ja kieltenopetuksesta*. (Viitattu 26.4.2020) <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2015/minne-vie-kieltenopetuksen-tie-2212-kansalaisten-kasityksia-kielista-ja-kieltenopetuksesta>.
- Moser, T. & Wenger, J. (2000). Kieli ja liike: liikunnan mahdollisuudet kielen kehityksen tukemisessa. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 47–72.
- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Vischer, C. (2016). Physically active math and language lessons improves academic achievement: a cluster randomized controlled trial. *Pediatrics* 137(3), 1–11.
- Nazlieva, N., Mavilidi, M.-F., Baars, M., & Paas, F. (2019). Establishing a Scientific Consensus on the Cognitive Benefits of Physical Activity. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17(1), 29.
- Niiranen, L. (2008). *Effects of Learning Contexts on Knowledge of Verbs Lexical and Inflectional Knowledge of Verbs among Pupils Learning Finnish in Northern Norway*. University of Tromsø.
- Norris, J.M. & Ortega, L. (2007). Towards an Organic Approach to Investigating CAF in Instructed SLA: The Case of Complexity. *Applied Linguistics* 30 (4), 555–578.

- Ojanen, M. (2014). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 101–119.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print oy.
- Paalasmaa, J. (2000). *Aktivoi oppilaasi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Park, N., Peterson, C. & Seligman M.E.P (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology* 23 (5), 603–619.
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues : A Handbook and Classification*. Washington, DC : Oxford University Press.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus, 11–25.
- Piippo, I., Vaattovaara, J. & Voutilainen, E. (2016). *Kielen taju: vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Art House.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 8–29.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology* 52 (1), 141–166.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 121–141.
- Salo, S. (2017). *Peppu irti penkistä – yli 150 toiminnallista ideaa innostamaan oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Schmidt, M., Benzing, V., Wallman-Jones, A., Mavilidi, M.-F., Lubans, D. R. & Paas, F. (2019). Embodied learning in the classroom: Effects on primary school children’s attention and foreign language vocabulary learning. *Psychology of Sport and Exercise* 43, 45–54.
- Schneider, M., & Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. Teoksessa H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (toim.) *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD), 69–90.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish : a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M.E.P. & Csíkszentmihály, M. (2015). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist* 55(1): 5–14
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology in progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist* 60: 410–421.

- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Tampere: Vastapaino, 1–11.
- Sjøberg, S. (2007). Constructivism and learning. Teoksessa E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (toim.) *International Encyclopaedia of Education*. Oxford: Elsevier,
- Solis, J.D. (2006). *The relationship between preservice teacher's social learning style preferences and learning activity role choices*. Ph.D. thesis, University of Wyoming.
- Suoranta, J. (2018). Populaarikulttuurin tuotteiden analyysistä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 2* (5. painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 264–272.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen*. Opetushallitus.
- Taipale, V. (2014). Vanhuuden voimavarat. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 142–158.
- Tammelin, T. & Karvinen, J. (toim.) (2008). *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille*. Helsinki: Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry. (Viitattu 5.4.2020) http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1477-Fyysisen_aktiivisuuden_suositus_kouluikaisille.pdf
- Tergujeff, E., Heinonen, H., Ilola, M., Salo, O-P. & Kara, H. (2017). Suullisen kielitaidon opetus käytännössä. Teoksessa E. Tergujeff & M. Kautonen (toim.) *Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava, 96–117.
- Tracy, S.H. & Hinrichs, M.M. (2017). Big Tent Criteria for Qualitative Quality. *The International Encyclopedia of Communication Research Method*.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 14–21.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vaishnav, R.S. (2013). Learning style and academic achievement of secondary school students. *Voice of Research* 1 (4), 1–4.
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*.
- Veivo, O. (2014). Mitä kielitaito on. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus, 26–44.

- Vercellotti, M.L. (2017). The Development of Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Performance: A Longitudinal Study. *Applied Linguistics* 38 (1), 90–111.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä* (4.painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Virtanen, J. (2011). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Oy, 155–285.
- Wenger, E. (1998). Communities of practise: Learning, meaning and identify. *Journal of Mathematics Teacher Education* 6 (2), 185–194.
- White, L. (2003). On the Nature of Interlanguage Representation: Universal Grammar in the Second Language. Teoksessa C.J. Doughty & M.H. Long (toim.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 19–42.
- White, M. A., Murray, A. S., & Seligman, M. E. P. (2015). *Evidence-based approaches in positive education : implementing a strategic framework for well-being in schools*. Dordrecht: Springer.
- Öystilä, S. (2003). Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia - John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kolb ja Jack Mezirow. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 27-79.

Liite 1 Tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPA

Ajankohta 20.11.2019

Tutkimuslupa koskee Oulun yliopiston ja Oulun kaaren- ja seutukuntien yläkoulujen Oppimista liikkumalla -koulutuksessa tapahtuvaa dokumentointia kuvin tai videolla. Tutkimuksen kohteena ovat aineenopettajien ja luokanopettajien kokemukset toiminnallisista opetusmenetelmistä, istumisen tauottamisesta ja oppituntien ulkopuolisen toiminnan aktivoinnista. Taltioitavaa materiaalia käytetään koulutuksen tutkimuksessa ja tutkimuksen raportoinnin tukena. Toimivat toiminnallisen opetuksen käytänteet on mahdollista julkaista Liikkuva koulu -ohjelman internetsivuilla. Aineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä osallistujien tunnistetietoja käytetä raportoinnissa.

Osallistumiseen tutkimukseen antaa arvokasta tietoa liikettä hyödyntävistä toiminnallisista työtapoista opetuksessa, istumisen tauottamisesta sekä koko koulun aktiivisen toimintakulttuurin kehittämisestä.

Yhteistyöstä kiittäen

Susanna Takalo, Oulun yliopisto, p.

Niina Loukkola, Oulun yliopisto, p.

Tutkimuslupa

Kerättyä aineistoa saa käyttää tutkimustarkoitukseen. Toimivat toiminnallisen opetuksen työtavat on lupa julkaista ja jakaa valtakunnalliseen käyttöön, esimerkiksi Liikkuva koulu -ohjelman internetsivuilla.

Pvm

Paikka

Allekirjoitus

Nimen selvennys _____

Liite 2 Tutkimuskeskusteluiden keskustelurunko

Pienryhmäkeskustelu

Palauta mieleen joku käyttämäsi onnistunut liikettä hyödyntävä toiminnallinen työtapa.

1. Miksi se toimi?

2. Millaisia reaktioita toiminnallisuus herätti erilaissa oppijoissa?

3. Millaisia reaktioita ja ajatuksia sinulla opettajana heräsi toiminnallisten työtapojen käytöstä suhteessa oppimistavoitteiden saavuttamiseen?

4. Miten toiminnalliset työtavat sopivat oppimisprosessin (motivoituminen, mielikuvan luominen, harjoittelemine, soveltamine, arviointi) eri vaiheisiin?